



Instituto Politécnico de Tomar

Escola Superior de Tecnologia de Tomar

O LIVRO INFANTIL E A APRENDIZAGEM DA LEITURA

Relatório de Estágio

Miguel Alcobia Atalaia

Mestrado em Design Editorial

Tomar / Setembro / 2013



Instituto Politécnico de Tomar

Escola Superior de Tecnologia de Tomar

Miguel Alcobia Atalaia

O LIVRO INFANTIL E A APRENDIZAGEM DA LEITURA

Relatório de Estágio

Orientado por:

Dr. Fernando Manuel Craveiro Coelho (IPT)

Relatório de Estágio
apresentado ao Instituto Politécnico de Tomar
para cumprimento dos requisitos necessários
à obtenção do grau de Mestre
em Design Editorial

O LIVRO INFANTIL
E A APRENDIZAGEM DA LEITURA

RESUMO

O presente relatório divide-se em duas partes distintas. Primeiramente, no capítulo intitulado “Em Casa do Cubos”, descreve-se o trabalho realizado durante os seis meses de estágio curricular como designer gráfico no Gabinete de Comunicação da Câmara Municipal de Tomar. A segunda parte – “O Livro Infantil e a Aprendizagem da leitura” – consiste numa investigação sobre o design de livros infantis e a sua adequação a crianças em idade de aprendizagem da leitura.

Palavras-chave: design editorial, livro infantil, aprendizagem da leitura, tipografia, ilustração, macha gráfica, alinhamento de texto, formato.

ABSTRACT

This project is divided into two distinct parts. Firstly, in the chapter called “Em Casa do Cubos”, is described the work done during six mouths of intership as graphic designer at the City Council’s Communication Department of Tomar. The second part – “O Livro Infantil e a Aprendizagem da Leitura” – is a study about children’s books design and its relation with reading learning in young ages.

Keywords: editorial design, children’s book, reading learning, typography, illustration, page layout, text alignment, format.

ÍNDICE

Introdução	13
1. EM CASA DOS CUBOS	17
2. O LIVRO INFANTIL E A APRENDIZAGEM DA LEITURA	
2.1 A importância das histórias infantis	27
2.2 A origem do livro infantil	35
2.3 A aprendizagem da leitura	39
2.4 Design editorial de livros infantis	53
Conclusão	81
Bibliografia	85

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1

Por ordem: letra “zeta” em *Garamond Premier Pro*; letra “teta” em *Alkaios*; letra “zeta” em *Century Schoolbook*; letra “teta” em *Garamond Premier Pro*; letra “beta” em *Garamond Premier Pro*; letra “beta” em *Century Schoolbook*.

58

Figura 2

Por ordem: letra “ómicron” em *Garamond Premier Pro*; letra “sigma” em *Century Schoolbook*.

59

Figura 3

Por ordem: “g” em *Garamond Premier Pro*; “g” em *Helvetica*; “g” em *Caecilia* normal; “g” em *Caecilia* itálico; “a” em *Avant Garde*; “a” em *Georgia* normal; “a” em *Georgia* itálico; “f” em *Cronos Pro* normal; “f” em *Cronos Pro* itálico.

60

Figura 4

Por ordem: *Didot*; *Kabel*; *OCR A*; *Rockwell*; *Courier New*.

61

Figura 5

Tipografias usadas no manual de língua portuguesa da Texto Editores “A Grande Aventura”, de Paula Melo e Marisa Costa.

62

Figura 6

Tipografia *Sassoon Primary Infant*, criada por Sassoon e Williams.

63

Figura 7

“Introduçam pera aprender a ler”, “Cartilha com os Preceitos e Mandamentos da Santa Mãre Igreja”, 1539, João de Barros.

67

Figura 8

Abecedário ilustrado, *Orbis Pictus*, Jean Amos Comenius, 1658.

68

Figura 9

“Método de Leitura Repentina”, António Castilho, 1852.

69

Figura 10

Miles, *Orbis pictus*, Jean Amos Comenius.

71

Figura 11

“Língua Portuguesa, Clube dos Cinco, 1º ano”, Texto Editores, 2009, p. 91.

74

Figura 12

“Língua Portuguesa, Clube dos Cinco, 1º ano”, Texto Editores, 2009, p. 85.

74

INTRODUÇÃO

EM CASA DOS CUBOS (parte 1)

A primeira parte do presente relatório descreve e analisa o trabalho realizado durante os seis meses de estágio curricular, no Gabinete de Comunicação da Câmara Municipal de Tomar, sediado na Casa dos Cubos. A análise aqui explanada é a tradução textual, ainda que sucinta, dos desafios, pensamentos e convicções com que me deparei no exercício desta primeira experiência profissional como designer gráfico.

Consciente do principal objectivo da minha actividade – comunicar de forma eficaz – procurei ser rigoroso e honesto nas análises feitas aos desafios propostos; avaliei constantemente a real importância das escolhas que ia tomando; mantive o foco nas exigências do público-alvo; e encarei cada projecto como um exercício único ao serviço de uma aprendizagem pessoal constante, num caminho exigente em busca do “ser designer”. Para tanto, contei com o generoso contributo dos colegas do Gabinete de Comunicação.

A análise que aqui se efectua tem dois objectivos principais. Primeiro, cumprindo os requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Design Editorial, pretende-se registar o trabalho desenvolvido, argumentar e defender as opções tomadas, realizar uma avaliação ponderada do trabalho feito e assinalar as ideias e convicções decorrentes desta experiência profissional, para confrontação futura. Por último, que constitua, por si só, mais um contributo para estimular o debate (público e

profissional) sobre o design, tentando responder de uma forma honesta e imparcial a um conjunto de questões importantes: O que é o design? Quais os seus objectivos? Para quem trabalha? Qual a sua importância?

PENSAR O LIVRO INFANTIL (parte 2)

A investigação teórica que concretiza a segunda parte deste relatório tem como principal objectivo responder à seguinte questão: Que aspectos devem ser acautelados pelo designer editorial, por forma a dotar o livro infantil¹ (no âmbito das suas competências) de todas as características facilitadoras da aprendizagem da leitura em crianças?

Afastamo-nos de uma visão imediata e simplista que olha para os livros infantis que falam do abecedário como representantes únicos de uma literatura que facilita a aprendizagem da leitura. Nestes, as letras são a temática principal da história, ganham vida, juntam-se umas às outras e formam palavras. Respeitando as virtudes que, porventura, estes livros terão (que não nos compete aqui debater), não é sobre estes que nos debruçamos.

Considerando que qualquer texto que desperte o interesse do público infantil é passível de apoiar e enriquecer a aprendizagem da leitura, não se pretende abordar a questão temática, no que ao conteúdo textual diz respeito, mas sim versar sobre as características gráficas do livro infantil e suas implicações na aprendizagem da leitura.

No entanto, a ressalva anterior não delimita significativamente o universo desta investigação. À pergunta “Quem é o público infantil?”, Fernando de Azevedo refere que só aparentemente é um público homogéneo. A literatura infantil dirige-se a *“crianças de um e de outro sexo, de idades diversas, que vão desde as retardadas até às superdotadas..., provenientes de todas as classes sociais..., crianças que vivem em meios rurais ou cresceram em sociedades urbanas”*. Para além disto, lembra Manuel Simões (1978), *“é um público em mutação constante, que se renova em intervalos de tempo muito curtos, fortemente influenciado pelas experiências pessoais e alterações sociais, o que exige da literatura infantil uma capacidade de adaptação constante. Acresce a exigência na beleza, emoção, equilíbrio formal e temático.”*

¹ Livro dirigido a crianças, onde se contam histórias.

Assim, importa esclarecer que a presente investigação debruça-se sobre livros infantis que se dirigem a crianças em início de aprendizagem da leitura – normalmente coincidente com os primeiros anos de escola primária – e, portanto, em idades compreendidas entre o 6 e os 8 anos.

O design caracteriza-se, em todas as suas formas (gráfico, industrial, comunicação, equipamento, interiores...), como a disciplina capaz de encontrar soluções criativas e inovadoras para problemas concretos, aliando as componentes funcional e estética e garantindo a sua exequibilidade. Trata-se de um método projectual de análise, síntese, interpretação e concepção usado pelo designer e potencialmente aplicável a todas as áreas da sociedade. O universo temático sobre o qual se debruça não está limitado.

O ponto de partida para qualquer investigação nesta área deverá ser, na nossa opinião, um problema levantado pela sociedade e não uma reflexão sobre a prática do design, que o fecha sobre si próprio. Uma análise comparativa ou histórica sobre o trabalho desenvolvido por outros designers numa determinada área permitirá estudar e conhecer o trabalho já realizado, mas pode conduzir-nos a conclusões erradas por se desenvolver com base, não no problema inicial, mas nas soluções encontradas por outros.

O design cumpre-se quando da sua acção resultar um contributo claro para resolver um problema existente na sociedade ou levantado por uma organização. Partir de um problema real, e não da hipotética solução – o design –, assegura que se analisará o problema de uma forma global, honesta e imparcial, mas não garante que o design seja a solução para esse problema.

Assim, para responder à questão central desta investigação, torna-se premente avaliar a real importância das histórias infantis e constatar a sua relevância no processo de aprendizagem da leitura. Depois, porque se pretende que o livro infantil complemente a aprendizagem feita na escola primária, importa compreender de que forma as crianças aprendem a ler e em que consiste esta aprendizagem. Por último, com base na investigação efectuada e respondendo à questão inicial, teoriza-se sobre os aspectos a ter em conta pelo designer editorial aquando da concepção do livro infantil para estas idades.

1.

EM CASA

DOS CUBOS

Tomar – cidade templária – sonhou um dia acolher artistas numa residência inspiradora, junto às margens do rio Nabão. A Casa dos Cubos – em tempos casa de armazenamento de produtos agrícolas e, posteriormente, escritórios das Fábricas Mendes Godinho – foi sujeita em 2007 a uma reconstrução ambiciosa, pelo gabinete de arquitectura Embaixada, no âmbito do programa Polis. Nos objectivos: a criação de um espaço dual que acolhesse o Centro de Monitorização e Interpretação Ambiental (CMIA) e uma residência artística, com salas de formação.

Hoje, para além do CMIA, a Casa dos Cubos acomoda a Divisão de Turismo, Cultura e Museologia e o Gabinete de Comunicação da Câmara Municipal de Tomar, onde estagiei.

Dos cerca de quarenta trabalhos realizados durante os seis meses de estágio curricular resultaram cartazes, *flyers*, faixas e autocolantes; divulgaram-se festivais e concertos, promoveram-se dias europeus e internacionais, publicitaram-se exposições e outras iniciativas, desenharam-se mapas e postais.

Os pedidos de apoio gráfico chegavam ao Gabinete de Comunicação e eram encaminhados para um dos designers que, individualmente, realizava o trabalho dentro do prazo previsto, respeitando o calendário discriminado numa folha de Excel. Fiz questão de testar a eficácia dos trabalhos que fui concebendo reunindo os colegas do Gabinete de Comunicação, logo após as primeiras impressões de cada trabalho, e

questionando-os sobre o que achavam do que viam. Do diálogo subsequente resultaram muitas dúvidas, alterações e aprendizagens.

Quando falamos de uma actividade criativa e projectual como o design, que dá resposta a necessidades concretas, as dúvidas tornam-se frequentes e as eventuais conclusões ficam limitadas ao enquadramento de cada projecto, porque cada projecto é único e responde a desafios singulares. Sobrevivem apenas convicções pessoais, provavelmente mutáveis, que decorrem directamente do simples acto de pensar a actividade criativa. Reflexões que servirão para construir-me como profissional e que revelam uma intenção clara e humilde de responder a questões essenciais como: O que é o design? Quais os seus objectivos? Para quem trabalha? Qual a sua importância?

Neste capítulo proponho-me a analisar os trabalhos mais importantes realizados durante os 6 meses de estágio curricular no Gabinete de Comunicação da Câmara Municipal de Tomar, sediado na Casa dos Cubos.

A prática profissional do design diferencia-se da experiência académica por ser real, consequente e de utilidade efectiva, o que torna o trabalho verdadeiramente gratificante. Ficou claro, durante este estágio, que um projecto não termina depois da execução gráfica ou com a sua impressão no suporte final. O *feedback* do cliente e a interação com o público constituem a etapa valorativa mais importante, sem a qual o design não se cumpre. Será correcto afirmar que um objecto de design tem apenas o valor e a importância que lhe forem atribuídos pelo público-alvo.

Na verdade o design não trabalha sobre si próprio; e quando o faz, deixa de o ser. Os seus objectos de estudo não são os logótipos, os cartazes, os *flyers* ou as imagens; estes são apenas instrumentos utilizados para comunicar, usados amiúde pelo designer gráfico.

O design debruça-se sobre ideais, causas, ideias e projectos. A sua prática acompanha a sociedade em que se insere e dá resposta aos desafios por esta lançados e, portanto, o designer é aquele que, instigado a colmatar uma determinada necessidade sobre um determinado tema, investiga, apreende e recolhe tudo o que achar necessário sobre o tema, para depois ser capaz de suprimir a necessidade inicial. Trata-se de um processo não-linear, sujeito a avanços e recuos, que se desenvolve no diálogo permanente entre a dúvida e a escolha. Está sujeito a variantes tão subjectivas como a experiência ou a criatividade do designer e, portanto, não existe uma única solução para um problema, existem sim muitas soluções, mais ou menos adequadas.

A multiplicidade de escolhas que se fazem durante a concepção de um trabalho criativo impõe que, para além das escolhas conscientes, intencionais e que respondem directamente ao desafio lançado pelo cliente, muitas outras se façam de forma intuitiva. Não serão desprovidas de sentido, mas apelam mais à emoção do que à razão. Cabe ao designer, na altura de “vender” e explicar o seu trabalho ao cliente, ser capaz de argumentar de forma sustentada as escolhas intencionais, não invocando gostos pessoais nem regras pouco consensuais para justificar as outras escolhas.

As generalizações sobre aquilo que se deve ou não fazer no design gráfico (muitas vezes apresentadas como regras invioláveis), não resistem ao crivo da sensibilidade, que, a cada momento e em cada projecto, faz o designer duvidar e escolher, ambicionando permanentemente o principal objectivo: comunicar de forma eficaz. Os dogmas não equacionam o público-alvo nem as suas reais necessidades, não sabem se se trabalha para idosos ou crianças, se a entrelinha do texto pode ser um pouco maior ou se deve ser menor. É a sensibilidade que indica que uma determinada composição gráfica não está equilibrada ou que uma hierarquia é confusa; é com sensibilidade que se tomam a maioria das decisões, mesmo que inconscientemente e sem justificação lógica.

A experiência acumulada ao longo dos anos permitirá a um designer enriquecer a sua cultura visual, desenvolver a criatividade e apurar a sensibilidade, tornando-o mais atento a todos os pormenores e mais rápido na resposta aos novos desafios, que, sendo sempre novos e únicos, conduzirão a resultados necessariamente diferentes.

PROJECTO 1

O “Dossier do Patrocinador do Festival de Estátuas Vivas” teve como objectivo contar a história das três edições do festival e angariar potenciais patrocinadores para as edições seguintes, definindo objetivos ambiciosos e reforçando a imagem de crescimento do festival e a aposta na sua internacionalização. Na minha perspectiva, os patrocinadores deveriam render-se à magnitude do evento e empenhar-se por manter uma relação duradoura com a organização, para bem da cidade, da região e do público, garantindo a longevidade do festival.

Em seis meses de estágio, foi o único trabalho que se assemelhou a um exercício editorial, apesar de ter como objectivo a divulgação por

email. É composto por capa, miolo e contra-capas e adapta-se ao conteúdo do texto através de uma grelha muito flexível. A utilização de quatro cores principais, apresentadas alternadamente nos vários elementos das páginas, e a introdução de um elemento gráfico comum (as barras), foram determinantes para manter uma ideia de coesão, apesar das diferenças estruturais no alinhamento e posicionamento do texto. Foi igualmente explorado o prolongamento de partes das imagens para fora dos seus limites (nas páginas 3 e 6), bem como o cruzamento de várias imagens para a concepção de um elemento único (na página 4). Senti-o como um projecto editorial experimental, bem conseguido e que foi de encontro aos objectivos iniciais.

PROJECTO 2

A promiscuidade entre texto e imagem foi igualmente explorada nos vários elementos gráficos desenvolvidos para a exposição da pintora Engrácia Cardoso, que se realizou na Casa dos Cubos, com o nome “Enciclopédia, um projecto de desenho”. Aqui, como em muitas exposições, tentou-se fazer de um dos desenhos da pintora o principal elemento de divulgação, representativo de toda a exposição, focando assim as atenções no trabalho da autora. Ao design reservou-se o papel de diálogo muito próximo com o desenho, como se a tipografia surgisse naturalmente e em função deste, com todo o cuidado e respeito pela obra.

Por mero gosto pessoal, ensaiei enquadrar o texto do desdobrável da exposição com o desenho de uma tartaruga e de uma mancha de tinta amarela, provenientes de uma das obras da autora. Achei que o resultado era esteticamente tão positivo que me pareceu viável apresentá-lo à artista, consciente, todavia, de que poderia ser acusado de adulteração da obra de arte. O aval da autora legitimou o que eu tinha feito, mas não me aliviou a consciência. Ainda hoje tenho dúvidas.

A arte e o design são disciplinas diferentes e resultam de processos de criação distintos, apesar de amiúde usarem as mesmas ferramentas. Percebi (porventura erradamente), no exercício deste projecto e de outros semelhantes, que a obra de arte é uma criação exclusiva do artista, que apreende o mundo que o rodeia com os seus sentidos, para depois exprimir a sua visão através da obra de arte, mostrando-a à sociedade. A obra resulta exclusivamente da interpretação que o artista faz do

mundo e da sua intenção em divulgar as suas ideias. Pelo contrário, um objecto de design não exprime a ideia do designer sobre o mundo ou sobre um assunto em particular. O designer dá resposta a uma necessidade concreta, utilizando os elementos que lhe são dados e recolhendo as informações de que necessita para criar uma solução sustentada, segundo a sua sensibilidade e conhecimentos técnicos que possui, num compromisso claro para com o público-alvo e para com a sociedade. O bom designer será capaz de se adaptar a diferentes desafios e de comunicar sempre de forma eficaz, utilizando a liberdade criativa que lhe é permitida para surpreender o público. Não pode, contudo, recusar a responsabilidade social e a consciência crítica que lhe são exigidas por desempenhar um papel determinante no processo de comunicação.

Neste sentido, estagiar num Gabinete de Comunicação de uma Câmara Municipal obrigou-me a criar para diversas temáticas, públicos e mentalidades. Percebi que é totalmente diferente trabalhar para um público muito abrangente ou para um grupo mais reduzido, e que nos dois casos se goza de condicionalismos e de liberdades diferentes. Se o público-alvo é muito diverso, a comunicação tem de se ser muito abrangente e usar códigos universais para que todos percebam os conceitos que estão a ser transmitidos, ao passo que, ao trabalhar para um grupo específico, ficamos sujeitos à liberdade e/ou limitações que esse público impuser.

PROJECTO 3

A oportunidade de conceber uma identidade gráfica forte para um público específico surgiu quando me foi proposto a criação de um primeiro cartaz (seguido de outros) para uma tertúlia da Comissão de Protecção de Crianças e Jovens de Tomar (CPCJ), subordinado ao tema “Dar a mão nos caminhos da protecção – Da CPCJ ao Tribunal”. Sobre este trabalho, vale a pena contar o sucedido.

Tomei desde logo a liberdade de inverter o título com o subtítulo para que (mal por mal) ao menos se percebesse do que se iria falar na tertúlia; alteração que viria a ser aceite após argumentação. Criei uma identidade gráfica sólida porque me pareceu adequar-se à temática e apelar à participação do público-alvo. Uma forma geométrica numa cor forte, uma tipografia robusta e uma imagem sobre o tema seriam os elementos comuns a todos objectos gráficos concebidos para a CPCJ.

Alguns meses depois fui desafiado a fazer o cartaz do V Encontro da CPCJ de Tomar e encarei-o como a oportunidade de defender as escolhas feitas no primeiro cartaz e desenvolver a identidade gráfica aí concebida. O esboço que desenvolvi não foi aceite, por exibir crianças e por não ir de encontro ao gosto de quem solicitava o trabalho. Fiquei sem saber como iria dizer ao público-alvo (professores, educadores, pessoal não docente, instituições de acolhimento, etc.) que na conferência com o nome “No risco previne-se, no perigo atua-se” falar-se-ia sobre “A escola como fator de proteção na promoção dos direitos das crianças e dos jovens” (subtítulo da conferência). Acabei por desenvolver, em contra-relógio, um cartaz totalmente abstracto, com a preocupação de dar um destaque especial ao subtítulo e confiando (desconfiando) que o público seria capaz de subentender o tema.

As restrições que o designer enfrenta no exercício do seu trabalho superam, em alguns casos, as limitações naturais e que seriam expectáveis. A equação complica-se e o desafio torna-se ainda mais exigente (mas nem sempre mais aliciante) quando, para além da temática abordada, das exigências do público-alvo ou das restrições quanto ao suporte final, se junta o gosto pessoal de quem solicita o trabalho.

PROJECTO 4

O “Sábados à Grande” é um projecto que se consubstancia num *flyer*, dirigido a crianças e distribuído nas escolas do primeiro ciclo do concelho de Tomar, que reúne e divulga as actividades desenvolvidas nos diferentes departamentos da Câmara Municipal para esta faixa etária. O seu redesign tinha dois objectivos aparentemente incompatíveis. Em primeiro lugar pretendia-se uma drástica redução de custos e, ao mesmo tempo, que a sua eficácia fosse efectiva, sob pena de se abandonar o projecto de divulgação. A obrigatoriedade em desenvolver o trabalho mensalmente e a preto e branco fez com que se abordasse o projecto de uma forma totalmente diferente, tirando partido do entusiasmo e imaginação naturais do nosso público-alvo – as crianças.

Reuni dezasseis personagens, deu-se-lhes um nome e transformei-os em “*flyers* colecionáveis” para pintar (na frente) e para decalcar (no verso). Todos os meses saem oito personagens (que se revezam no mês seguinte) e ainda um número muito reduzido de “*flyers* família”, que reúne todas as personagens num só *flyer*. O objectivo é criar uma com-

petição saudável entre as crianças, dando azo a trocas, permitindo que interajam com o *flyer* e que os pais tomem conhecimento das informações nele contidas.

Apesar das minhas tentativas para perceber a influência do novo design num possível aumento da participação nas actividades, senti que este dado não era encarado como importante pelos diferentes departamentos da Câmara Municipal. As pessoas estavam satisfeitas porque achavam os bonecos engraçados. Sugerir, inclusivamente, que, aquando da inscrição telefónica, fosse perguntado ao encarregado de educação por que meio tinha tido conhecimento da actividade em que inscrevia o seu educando. O design será tanto mais eficaz no futuro, quanto mais for consciente da sua eficácia no passado. Se a sua influência não é confirmada com dados concretos quando surge uma boa oportunidade, exerce-se um design inconsciente da sua real importância e corre-se o risco de repetir escolhas erradas.

PROJECTO 5

O “Dia Europeu Sem Carros” é um evento de âmbito europeu que promove a implementação de medidas amigas do ambiente e que limita o acesso automóvel a algumas zonas das cidades aderentes, durante um dia, como forma de consciencializar as populações para a problemática ambiental. Em Tomar, pretendia-se fazer do 22 de Setembro um dia de festa, com diversas actividades espalhadas pela cidade e com a inclusão da corrida final do concurso “O Transporte Mais Eco-louco de Sempre” (cujo logótipo tinha já sido desenvolvido por outro designer), que instigava os munícipes a criarem um meio de transporte inovador, divertido e ecológico. O desafio inicial era incluir todas estas actividades num só cartaz, sinalizadas num mapa da cidade, dando especial destaque ao concurso Eco-louco.

A coabitação de tantos elementos obrigou-me a delinear uma hierarquia muito clara para não comprometer a comunicação. Ainda que o concurso Eco-louco fosse o evento mais importante do cartaz, não conseguia, por si só, representar todas as temáticas e actividades deste dia. Assim, num cartaz encabeçado pela designação “22 Setembro, Tomar”, o concurso Eco-louco assumiu uma posição central, deixando o restante espaço para as actividades do “Dia Europeu Sem Carros” (em cima) e para o mapa da cidade (em baixo).

Fui depois desafiado a fazer os *flyers* de todas as actividades do dia 22, incluindo o mapa completo das ruas condicionadas e respectiva legenda. Comprometido com os constrangimentos orçamentais que afectam o Gabinete de Comunicação, desenvolvi dois *flyers* de dimensões económicas (9,5×19,5cm), um para o público em geral e outro para comerciantes, que ocupam a frente e se prolongam para o verso dos folhetos.

Para além destes elementos gráficos, foram ainda concebidos: cartões de identificação para participantes, voluntários e organização; certificados de participação; diplomas; mupis; e autocolantes.

PROJECTO 6

A mesma tipologia de *flyer* foi também desenvolvida para a campanha de sensibilização “Recolha de Monstros” (mobiliário velho, electrodomésticos, colchões, computadores e resíduos verdes), em Tomar. Foi-me proposto conceber uma campanha publicitária, composta por cartaz e *flyer*, centrada num *slogan* apelativo e numa identidade gráfica forte, que surpreendesse os munícipes e que, consequentemente, acabasse com os depósitos de monstros junto aos caixotes do lixo.

Como em muitos outros trabalhos desenvolvidos durante o estágio na Casa dos Cubos, redigi e esquematizei as minhas ideias sobre o tema e sobre a melhor maneira de o abordar, por forma a alcançar as linhas mestras que orientaram o trabalho gráfico propriamente dito. As palavras pensadas e escritas foram elementos essenciais que precederam a concepção. Intuitivamente, e numa sequência não linear, contextualizo o problema, registo as condicionantes, excluo hipóteses inviáveis e defino directrizes gerais que me ajudam a orientar o pensamento e a sustentar teoricamente as ideias concretas. Não se trata de um exercício limitador da criatividade, mas sim um instrumento ao seu serviço.

As palavras representam conceitos demasiado abstratos para definir ou descreverem uma ideia visual concreta, imaginada pelo designer gráfico, e por isto, a partir de determinado momento sinto necessidade de abandonar a abstração das palavras e passo ao desenho e à experimentação. Sei, contudo, que o resultado final alcançado nunca coincide com o plano inicialmente traçado e que a experimentação constitui também um elemento determinante na tomada de decisões.

O conceito sintetizado no *slogan* “Os seus Monstros merecem um final feliz” apela ao sentimento de pertença e ao respeito pelos “nos-

sos” monstros, que estiveram presentes durante muitos anos das nossas vidas e que, por isso, “merecem um final feliz”. Graficamente, os móveis de aspecto *vintage* contrastam com a actualidade de um camião que faz a sua recolha.

PROJECTO 7

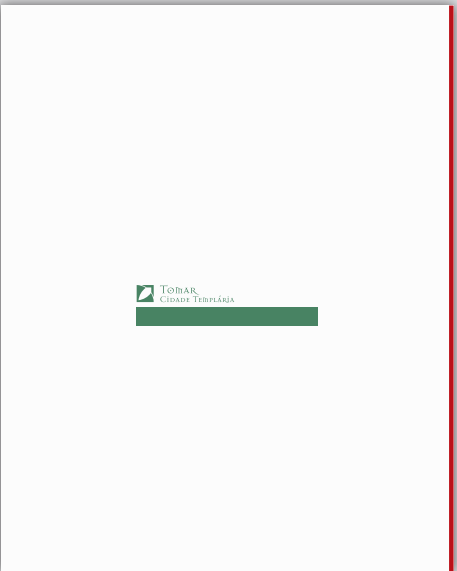
Para as sessões de cinema no Cine-Teatro Paraíso, que exhibe dois filmes por quinzena dos mais variados géneros, desenvolvi uma identidade gráfica capaz de resistir e se adaptar a qualquer fotograma e que, ao mesmo tempo, conferiu dimensão a cada filme. Uma fita de cinema atravessa o cartaz, ao centro, e divide dois ambientes distintos – os filmes.

Posteriormente, para anunciar o filme em exibição, adaptou-se o layout e usou-se dois fotogramas do filme em questão.

PROJECTO 1

Dossier do Patrocinador
do Festival de Estátuas Vivas

PDF para envio por email



PROJECTO 2

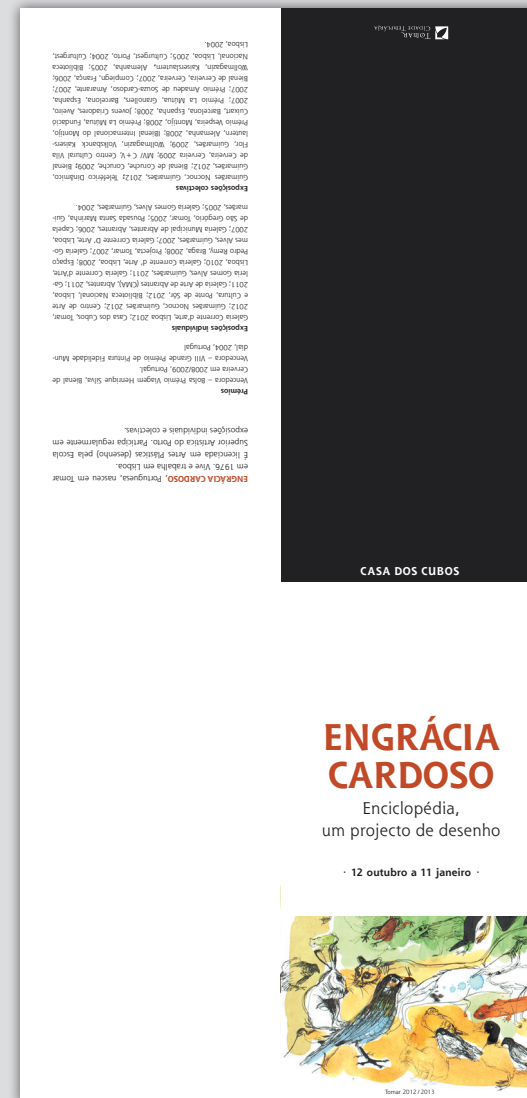
Exposição de Engrácia Cardoso,
“Enciclopédia, um projecto de desenho”



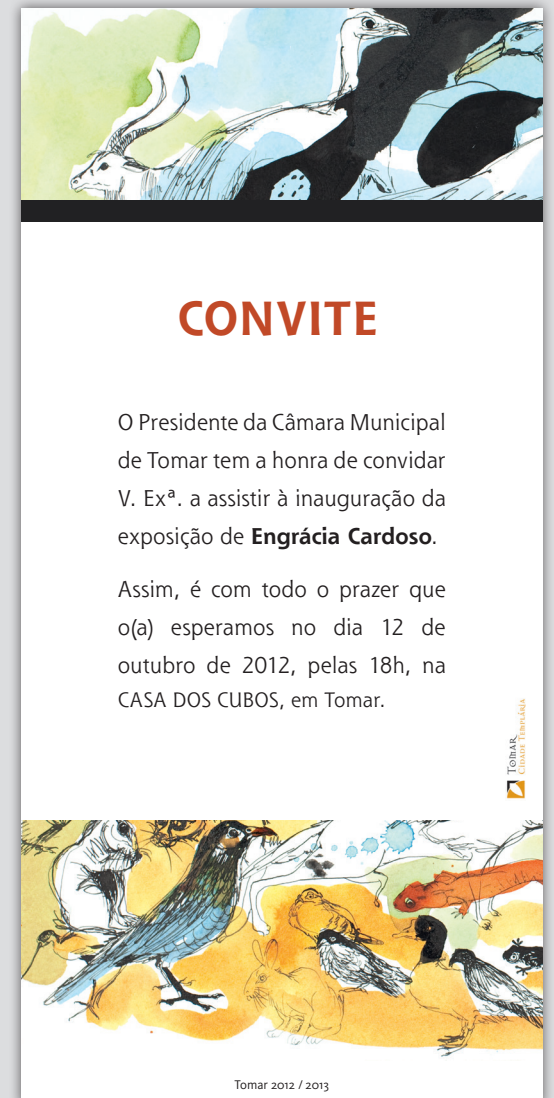
Cartaz
200 x 240 mm



Desdobrável (verso)
100 x 210 mm (dobrado em 4)



Desdobrável (frente)
100 x 210 mm (dobrado em 4)



Convite
99 x 208 mm

PROJECTO 3

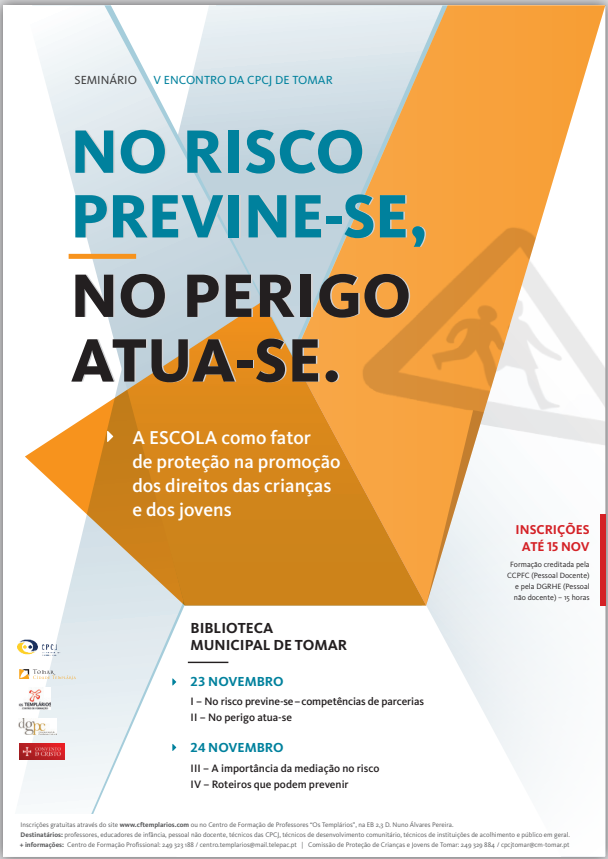
Tertúlia e Seminário
Comissão de Protecção de Crianças e Jovens de Tomar



Cartaz A3
Tertúlia “Da CPCJ ao Tribunal”



Esboço de cartaz (não aceite)
Seminário “No Risco Previne-se, no Perigo Atua-se”



Cartaz A3
Seminário “No Risco Previne-se, no Perigo Atua-se”

PROJECTO 4

“Sábados à Grande”

flyers de Fevereiro (105 x 148 mm)



Pinta-me!

SÁBADOS À GRANDE

fevereiro

Óculos extravagantes ◀

Sábado 2, 11h00 às 12h00
Biblioteca Municipal de Tomar

atelier | 3 a 10 anos
inscrições gratuitas até 28 janeiro: tel. 249 329 874;
biblioteca@cm-tomar.pt

Energias renováveis ◀

Sábado 9, 10h00 às 12h00
CMIA (Casa dos Cubos)

atelier | 6 a 10 anos
inscrições gratuitas até 7 janeiro: tel. 249 329 826;
centroambiental@cm-tomar.pt

2013
TOMAR
CIDADE TEMPLÁRIA



Pinta-me!

SÁBADOS À GRANDE

fevereiro

Óculos extravagantes ◀

Sábado 2, 11h00 às 12h00
Biblioteca Municipal de Tomar


atelier | 3 a 10 anos
inscrições gratuitas até 28 janeiro: tel. 249 329 874;
biblioteca@cm-tomar.pt

Energias renováveis ◀

Sábado 9, 10h00 às 12h00
CMIA (Casa dos Cubos)

atelier | 6 a 10 anos
inscrições gratuitas até 7 janeiro: tel. 249 329 826;
centroambiental@cm-tomar.pt

2013
TOMAR
CIDADE TEMPLÁRIA



Pinta-me!

SÁBADOS À GRANDE

fevereiro

Óculos extravagantes ◀

Sábado 2, 11h00 às 12h00
Biblioteca Municipal de Tomar


atelier | 3 a 10 anos
inscrições gratuitas até 28 janeiro: tel. 249 329 874;
biblioteca@cm-tomar.pt

Energias renováveis ◀

Sábado 9, 10h00 às 12h00
CMIA (Casa dos Cubos)

atelier | 6 a 10 anos
inscrições gratuitas até 7 janeiro: tel. 249 329 826;
centroambiental@cm-tomar.pt

2013
TOMAR
CIDADE TEMPLÁRIA



Pinta-me!

SÁBADOS À GRANDE

fevereiro

Óculos extravagantes ◀

Sábado 2, 11h00 às 12h00
Biblioteca Municipal de Tomar

atelier | 3 a 10 anos
inscrições gratuitas até 28 janeiro: tel. 249 329 874;
biblioteca@cm-tomar.pt

Energias renováveis ◀

Sábado 9, 10h00 às 12h00
CMIA (Casa dos Cubos)

atelier | 6 a 10 anos
inscrições gratuitas até 7 janeiro: tel. 249 329 826;
centroambiental@cm-tomar.pt

2013
TOMAR
CIDADE TEMPLÁRIA



Pinta-me!

SÁBADOS À GRANDE

fevereiro

Óculos extravagantes ◀

Sábado 2, 11h00 às 12h00
Biblioteca Municipal de Tomar


atelier | 3 a 10 anos
inscrições gratuitas até 28 janeiro: tel. 249 329 874;
biblioteca@cm-tomar.pt

Energias renováveis ◀

Sábado 9, 10h00 às 12h00
CMIA (Casa dos Cubos)

atelier | 6 a 10 anos
inscrições gratuitas até 7 janeiro: tel. 249 329 826;
centroambiental@cm-tomar.pt

2013
TOMAR
CIDADE TEMPLÁRIA



Pinta-me!

SÁBADOS À GRANDE

fevereiro

Óculos extravagantes ◀

Sábado 2, 11h00 às 12h00
Biblioteca Municipal de Tomar

atelier | 3 a 10 anos
inscrições gratuitas até 28 janeiro: tel. 249 329 874;
biblioteca@cm-tomar.pt

Energias renováveis ◀

Sábado 9, 10h00 às 12h00
CMIA (Casa dos Cubos)

atelier | 6 a 10 anos
inscrições gratuitas até 7 janeiro: tel. 249 329 826;
centroambiental@cm-tomar.pt

2013
TOMAR
CIDADE TEMPLÁRIA

SÁBADOS À GRANDE

fevereiro

Encosta a uma janela e decalca a personagem!

flyer família

flyer (verso)

PROJECTO 5

Dia Europeu Sem Carros
e O Transporte Mais Eco-louco de Sempre

· 22 SETEMBRO · TOMAR ·
· Dia Europeu Sem Carros 2012 ·

1 Praça alternativa
10h-13h; 14h-18h

2 Atividades infantis
10h30-13h; 14h-18h

3 Desportos e workshops
10h-13h; 14h-18h

4 Jogos tradicionais
10h-13h; 14h-18h

5 Demonstr. automóveis
10h-13h; 14h-18h

6 Rastreios de saúde
10h-13h; 14h-18h

7 Vaivém oceanário
10h-13h; 14h-17h

8 Mercado biológico
10h-13h

9 Canoagem
10h-12h

O transporte mais eco-louco de sempre

PARTIDA 15h

RIO NABÃO

Ponte Velha

Corredoura

Alameda I de Marco

TUTomar

TOMAR Capital Têxtil

centro de interpretação ambiental

· 22 SETEMBRO · TOMAR ·
Dia Europeu Sem Carros 2012

Neste dia, entre as 10h e as 19h, os veículos motorizados vão ser substituídos por diversas atividades dinâmicas. Venha divertir-se e desfrutar de um ambiente mais saudável.

PELO 4.º ANO CONSECUTIVO

RIO NABÃO

Ponte Velha

Corredoura

Alameda I de Marco

Av. Dr. Cândido Moutinho

ENTRADA DE PRÉMIOS

TOMAR Capital Têxtil

centro de interpretação ambiental

O transporte mais eco-louco de sempre

1 Praça alternativa
10h-13h; 14h-18h

2 Atividades infantis
10h30-13h; 14h-18h

3 Desportos e workshops
10h-13h; 14h-18h

4 Jogos tradicionais
10h-13h; 14h-18h

5 Demonstr. automóveis
10h-13h; 14h-18h

6 Rastreios de saúde
10h-13h; 14h-18h

7 Vaivém oceanário
10h-13h; 14h-17h

8 Mercado biológico
10h-13h

9 Canoagem
10h-12h

Legenda do mapa

10 Fechado ao trânsito

11 Só acesso ao parque de estacionamento

12 Percurso TUTomar

13 Eventual saída de veículos

14 Estacionamento proibido (entre as 19h do dia 21 e as 19h do dia 22)

15 Informações: www.cm-tomar.pt

· 22 SETEMBRO · TOMAR ·
Dia Europeu Sem Carros 2012

Proibição de Trânsito e Estacionamento

Solicitamos a todos os habitantes utilizadores dos lugares de estacionamento/jardins das suas condórnias, que necessitem de usar o automóvel particular no período da 22 de Setembro, que entrem os seus veículos até às 18h00 e voltem a colocá-los apenas a partir das 19h.

Aos comerciantes solicitamos que efetuem as cargas e descargas antes das 9h. Fora deste horário apenas são permitidas nos locais assinalados com um círculo vermelho.

Nas zonas assinaladas a preto não será permitido o estacionamento entre as 19h do dia 21 de Setembro e as 19h do dia 22 de Setembro.

Colabore, o ambiente agradece!

O transporte mais eco-louco de sempre

1 Praça alternativa
10h-13h; 14h-18h

2 Atividades infantis
10h30-13h; 14h-18h

3 Desportos e workshops
10h-13h; 14h-18h

4 Jogos tradicionais
10h-13h; 14h-18h

5 Demonstr. automóveis
10h-13h; 14h-18h

6 Rastreios de saúde
10h-13h; 14h-18h

7 Vaivém oceanário
10h-13h; 14h-17h

8 Mercado biológico
10h-13h

9 Canoagem
10h-12h

Legenda do mapa

10 Fechado ao trânsito

11 Só acesso ao parque de estacionamento

12 Percurso TUTomar

13 Eventual saída de veículos

14 Estacionamento proibido (entre as 19h do dia 21 e as 19h do dia 22)

15 Informações: www.cm-tomar.pt

flyer geral
(frente)

flyer geral
(verso)

Cartaz (A3)

flyer comerciantes
(frente)

flyer comerciantes
(verso)

PROJECTO 6

Campanha para Recolha de Monstros
“Os seus Monstros merecem um final feliz”



flyer (frente)



flyer (verso)



Cartaz (A3)

PROJECTO 7

Cartazes para as sessões de cinema do Cine-Teatro Paraíso



2.

O Livro infantil E A APRENDIZAGEM DA LEITURA

2.1

A importância das histórias infantis

Muito antes do aparecimento de uma conjuntura socioeconómica e ideológica que, no século XVII, propiciaria o desenvolvimento de uma literatura para crianças, existia já um fascínio transversal a todas as culturas, que levava a que as crianças (na medida do que lhes era permitido) se apropriassem dos contos transmitidos oralmente, de geração em geração. Não se equacionando ainda as vantagens de ouvir histórias, contadas por alguém mais sabedor (ou mais imaginativo), estes momentos eram partilhados por adultos e crianças e baseavam-se em histórias populares, mitos e lendas ancestrais, reproduzidos mais ou menos fielmente consoante o rigor do narrador ou a exactidão da história que lhe fora contada.

Hoje, as histórias infantis eliminaram as palavras obscenas e os relatos macabros frequentes à época, mas herdaram as reacções entusiásticas e os sentimentos que provocam no público infantil. Através destas, abrem-se janelas para mundos longínquos, mais ou menos fantásticos, mais ou menos reais, superando as dimensões de espaço-tempo lineares que vivenciamos no nosso dia-a-dia. O “era uma vez” não deixa de ser interpretado, imaginado e sentido de formas distintas pelas diferentes crianças, mas representa sempre a entrada num lugar mágico de ima-

gens e emoções, guiado por um relato que é ouvido ou lido, e cujo palco principal é a própria imaginação da criança.

“Leitura-prazer, em se tratando de obra literária para crianças, é aquela capaz de provocar riso, emoção e empatia com a história, fazendo o leitor voltar mais vezes ao texto para sentir as mesmas emoções. É aquela leitura que permite ao leitor viajar no mundo do sonho, da fantasia e da imaginação e até propiciar a experiência do desgosto, uma vez que esta é também um envolvimento afetivo provocador de busca de superação.” (Oliveira, 1996)

Não se tratam de experiências efêmeras e inconsequentes, concebidas apenas para preencher o tempo das crianças com palavras soltas. São experiências enriquecedoras que, em idade própria, são capazes de transformar o leitor (e o ouvinte) e, conseqüentemente, a sociedade que os acolhe.

As vantagens de um contacto precoce com o mundo imaginado, do fantástico e das histórias contadas, ainda antes de qualquer tentativa de alfabetização, é hoje consensualmente considerado como parte integrante de um processo de desenvolvimento global da criança, que culminará com a afirmação do “eu consciente”, integrado e feliz; é pela construção de uma personalidade que (mais tarde ou mais cedo) compreenda as relações interpessoais, as heranças culturais, a história da humanidade, os conhecimentos empíricos e científicos, as estruturas sociais e o papel do indivíduo.

É também por tudo isto, em busca de uma autonomia gratificante, que a aprendizagem da leitura se torna imperativa.

ACULTURAÇÃO

Por muito decisiva que seja a herança genética que nos é transmitida, são também determinantes, para aquilo em que nos tornamos, as influências e experiências que vivemos durante toda a vida. O patrimônio cultural apreendido através da família, do grupo de amigos e da sociedade, justifica as enormes diferenças comportamentais e ideológicas que se verificam entre sociedades afastadas no espaço e no tempo. Aceitar aquilo que somos como simples resultado genético ou produto pré-determinado é ignorar a influência dos outros em nós; é esquecer a nossa natureza como seres sociais e dependentes, herdeiros de uma história ancestral.

A infância constitui a ocasião privilegiada de aquisição deste património cultural, que é formador de um futuro adulto integrado e capaz de agir de acordo e em prol da sociedade que o formou. Para tal, a família e a escola constituem os elementos de aculturação mais influentes nos primeiros anos de vida, utilizando o contacto privilegiado que estabelecem com a criança para demonstrar-lhe, em repetidas ocasiões, aquilo que é ou não aceite culturalmente, os costumes, a língua e os valores.

Nesta educação partilhada, que inclui também todos os estímulos que inadvertidamente são sentidos pela criança, a literatura infantil impõem-se como um meio de comunicação singular: que estabelece um contacto muito próximo com a criança; que transmite espontaneamente os valores culturais instituídos; que aborda temas sensíveis de forma metafórica e não correctiva; gozando das vantagens inerentes à utilização da linguagem escrita, que é linear, estruturada e clara.

A cultura, que segundo Edward B. Tylor se define como *“aquele todo complexo que inclui o conhecimento, as crenças, a arte, a moral, a lei, os costumes e todos os outros hábitos e capacidades adquiridos pelo homem como membro da sociedade”*, é geralmente transmitida nas histórias infantis de forma não declarada ou subentendida. No entanto, para tema principal das histórias, escolhe-se frequentemente um aspecto cultural específico, que é aí apresentado (personificado numa personagem), confrontado com modelos opostos (personagens antagónicas), questionado e, finalmente, admitido como o modelo mais vantajoso e vitorioso.

Segundo Ana Maria Magalhães e Isabel Alçada, *“além do talento e das opções individuais, a literatura infantil reflecte com clareza e nitidez a época a que pertence. Excepção feita aos contos tradicionais, (...) cada história é um espelho do momento em que surgiu. O mundo transforma-se. A literatura infantil não tem outro remédio senão transformar-se também. Voluntariamente ou não, cada autor acaba por fazer eco dos valores, ideologias, modos de vida, formas de encarar a educação e a infância.”*

Assim, através destas histórias, a criança apreende um sentimento de pertença a uma sociedade estruturada, que se suporta nas relações interpessoais e que é o resultado de uma história trilhada ao longo dos séculos por homens e mulheres que, como ela, tomaram lugar no palco da vida.

As histórias infantis que falam de lugares longínquos e de tempos ancestrais, mais ou menos fantásticos, não deixam de aludir à cultura da sociedade que acolhe a criança. De forma mais ou menos explícita, têm-se sempre como referência a interpretação que a sociedade actual

faz desses tempos e lugares distantes. Ao descrever, por exemplo, uma cidade onde só vivem anões, o texto infantil centrar-se-á nos aspectos diferenciadores dessa sociedade em relação à nossa – o tamanho das pessoas, das portas e das casas –, ignorando as características comuns à nossa cultura, ou outros. O autor do texto infantil transmite um olhar inevitavelmente condicionado; uma visão unidirecional que, mesmo falando de outras culturas, permite compreender a nossa.

DESENVOLVIMENTO

“Para que uma história possa prender verdadeiramente a atenção de uma criança, é preciso que ela a distraia e desperte a sua curiosidade. Mas, para enriquecer a sua vida, ela tem de estimular a sua imaginação; tem de ajudá-la a desenvolver o seu intelecto e esclarecer as suas emoções; tem de estar sintonizada com as suas angústias e as suas aspirações; tem de reconhecer plenamente as suas dificuldades e, ao mesmo tempo, sugerir soluções para os problemas que a perturbam. Em suma, precisa de estar simultaneamente relacionada com todos os aspectos da sua personalidade – e isto sem nunca a amesquinhar, mas, pelo contrário, dando todo o crédito à seriedade das suas exigências e dando-lhe conjuntamente confiança em si próprio e no futuro.”

“Psicanálise dos Contos de Fadas”, Bruno Bettelheim

A importância das histórias infantis ultrapassa as componentes lúdica e de aculturação já debatidas. De acordo com inúmeros especialistas, a literatura infantil pode contribuir directamente para o desenvolvimento intelectual e emocional da criança, preparando-a desde cedo para enfrentar os desafios que a vida lhe impuser. Estas histórias infantis – com os seus dilemas, em busca da verdade ou de um final feliz – antecipam as angústias e aspirações que a criança vive, disponibilizando soluções que, para além de resolverem a história ficcionada, permitem à criança lidar com os seus próprios problemas.

Segundo Piaget, entre os 6 e os 11/12 anos de idade – Estádio Operatório Concreto –, a criança formula as suas ideias relacionando coisas concretas que conhece, não tendo ainda as estruturas cognitivas necessárias para formular raciocínios abstractos. Esta incapacidade impõe que os seus dilemas sejam abordados de forma concreta, através de exemplos/histórias que espelhem claramente aquilo que a criança está a sentir.

Porque só a partir dos doze anos (Estádio das Operações Formais) a criança é capaz de pensar sobre o seu próprio pensamento, o contacto com histórias infantis são a melhor forma de concretizar os dilemas complexos que a criança experiencia, mas que não é capaz de verbalizar ou, sequer, tomar consciência. Vera Simões (2000) reforça que uma história infantil deverá enriquecer a vida da criança, *“propiciando-lhe mais clareza em seu universo afetivo, auxiliando-a a reconhecer, mesmo de forma inconsciente, alguns de seus problemas e oferecendo-lhe perspectivas de soluções, mesmo provisórias”*.

“Para dominar os problemas psicológicos do crescimento – superar decepções narcisistas, dilemas edípicos, rivalidades fraternas, ser capaz de abandonar dependências infantis; obter um sentimento de individualidade e de auto valorização, e um sentido de obrigação moral – a criança necessita entender o que se está passando dentro do seu eu inconsciente. Ela pode atingir essa compreensão, e com isto a habilidade de lidar com as coisas, não através da compreensão racional da natureza e conteúdo de seu inconsciente, mas familiarizando-se com ele através de devaneios prolongados – ruminando, reorganizando e fantasiando sobre elementos adequados da história em resposta a pressões inconscientes. Com isto, a criança adequa o conteúdo inconsciente às fantasias conscientes, o que a capacita a lidar com este conteúdo.” (Bruno Bettelheim)

Tanto o adulto como a criança necessitam de respostas que não os envergonhem ou atinjam a sua auto-estima e que os ajudem a resolver autonomamente os seus conflitos internos (mais ou menos conscientes). No entanto, porque as estruturas cognitivas de um e doutro são diferentes, a forma de lidar com os dilemas de cada um é igualmente distinta: enquanto num adulto os livros de auto-ajuda apelam à intervenção activa da consciência, a criança não apreende estes discursos moralizadores e abstractos, pelo que, necessita de demonstrações concretas mas não correctivas – as histórias infantis.

Especificamente acerca dos contos de fadas, a pedagoga Márcia Carregosa (2012) indica que *“suas belíssimas e clássicas histórias possuem a faculdade de contribuir para o desenvolvimento da personalidade, uma vez que, de forma inconsciente e, portanto, ausente de intencionalidade, ajudam na superação do medo, da insegurança, no fortalecimento do equilíbrio, na preparação para a maturidade, para as relações amorosas e sexuais, no encontro com o outro e, principalmente, na descoberta do próprio eu.”*

Num sentido mais amplo, a literatura infantil será capaz de responder ao maior desafio da educação – que a criança encontre um sentido para a vida.

“Hoje, como em tempos idos, a mais importante e mais difícil tarefa na educação de um filho é ajudá-lo a encontrar um sentido para a vida. Para se conseguir isso são precisas muitas experiências de crescimento. Enquanto se desenvolve, a criança tem de aprender, passo a passo, a compreender-se melhor a si própria; com isso ficará apta a compreender os outros e, eventualmente, a relacionar-se com eles por vias mútuas satisfatórias e significativas.

Para se encontrar um sentido mais profundo, é necessário transcender os limites de uma existência autocentrada e acreditar que havemos de dar uma significativa contribuição para a vida – se não imediatamente, pelo menos num qualquer tempo futuro. Este sentimento é necessário se quisermos sentir-nos satisfeitos connosco próprios e com o que fazemos. De forma a não estarmos à mercê dos caprichos da vida, é preciso desenvolvermos os nossos recursos interiores, para que as nossas emoções, imaginação e intelecto se apoiem e enriqueçam mutuamente. (...) Relativamente a esta tarefa, nada é mais importante do que o impacto dos pais e dos que tomam conta das crianças; a seguir em importância, vem a nossa herança cultural, quando transmitida à criança de forma acertada. Quando as crianças são pequenas é a literatura que da melhor maneira contém essa informação.” (Bruno Bettelheim)

INTERDISCIPLINARIDADE

Nas histórias infantis são descritas personagens e cenários que, sendo reais ou fantásticos, textualizam conceitos que a criança nunca tinha visto representados. Através da linguagem linear usada – a escrita –, a criança é levada a aperceber-se de nomes, conceitos e acções que, mesmo conhecendo, não seria capaz de verbalizar. Ao lê-los (ou ouvi-los), torna-se mais consciente desses conceitos, tornando-se igualmente capaz de os utilizar nos seus pensamentos e argumentações. Exemplificando, ao ler a frase “O quarto ficou escuro.”, apercebe-se do conceito “escuro”, que porventura nunca fora verbalizado, mas que terá sido seguramente vivenciado.

As histórias infantis constituem mais um meio de contacto com o mundo e uma forma de consciencialização da criança para aquilo que a rodeia e a influencia. Assim que as suas estruturas cognitivas o permitam, a criança será capaz argumentar sobre objectos que não estão na sua presença, reconhecendo na palavra lida (ou ouvida) um referente

para o conceito e para o objecto em si. Para além de introduzir-lhe conceitos que desconhecia, faz com que a criança se aproxime do seu mundo ao ser capaz de o referir através de palavras.

Porque ao serem referidos no texto propiciam a consciencialização e concretizam uma aprendizagem, a quantidade de conceitos e temas presentes nas histórias infantis tornam essa aprendizagem interdisciplinar. Através da literatura infantil, a criança aprende (de forma não categorizada) sobre: História; Geografia; Biologia; os graus de parentesco; as relações posicionais (esquerda, direita); as cores; os números; os talheres; as divisões da casa; ou as profissões.

“Para além da formação da personalidade, está na literatura infantil a possibilidade de trabalhar com diferentes disciplinas escolares dentro de um único contexto, o que no campo pedagógico pode ser chamado de interdisciplinaridade. Segundo Coelho (2000), atualmente a formação educativa mais adequada é aquela que procura articular as diferentes áreas do saber, de forma que uma contemple a outra, com organização de ideias em um determinado contexto e aquisição de conhecimentos com saberes essenciais.

Nesse sentido, nada mais coerente para a realização de um trabalho interdisciplinar do que a própria literatura infantil, cujas entrelinhas possibilitam uma abordagem que principia uma elaboração do todo para as partes, atribuindo-lhes importantes significados. Assim, a interdisciplinaridade desencadeada a partir da inserção da literatura infantil na sala de aula, constitui uma grande possibilidade de diálogo entre as diversas áreas do conhecimento, superando assim, a fragmentação contida no ensino do conteúdo pelo conteúdo, sem que estes tragam sentido para a aprendizagem dos alunos.” (Márcia Carregosa, 2012)

APRENDIZAGEM DA LEITURA

“Outra contribuição importantíssima da literatura infantil é a sua relação com o desenvolvimento da leitura, esse instrumento fundamental de integração e intervenção na sociedade e no mundo. A leitura constitui uma das mais importantes aquisições do processo de educação das crianças, pelo facto de se traduzir em via de acesso ao conhecimento, à capacidade de intervenção e possibilidade de melhorar o mundo.” (Juliana Tavares, 2010)

A forma mais natural de fazer com que a criança considere a aprendizagem da leitura significativa e importante é, em hora própria (ainda

antes de qualquer tentativa de alfabetização), demonstrar-lhe o principal objectivo desta aprendizagem: comunicar. A aprendizagem das letras, sílabas e palavras será tanto mais difícil quanto menos consciência a criança tiver da verdadeira utilidade dos símbolos que lhe são ensinados.

Para tal, as histórias infantis utilizam o interesse e entusiasmo que despertam nas crianças para, de uma forma natural, introduzir-lhes o código escrito. Através das histórias a criança apercebe-se que as palavras são a chave de acesso a mundos mágicos, a lobos maus, a meninas de capuchos vermelhos, a sapos que são príncipes, a girafas sem pescoço, a principezinhos, a sereias, ou a 40 ladrões em 1001 noites.

“A Literatura Infantil é uma rica possibilidade. Nela a criança encontra, além das palavras, o sentido que a impulsiona ao prazer de ler. Uma leitura que flui ausente de intencionalidades, uma leitura que acontece mesmo não sabendo decifrar o código, mesmo não entendendo o que é leitura, mas compreendendo na “magia” dos contos, fábulas, poesias e histórias, na viagem que se faz através delas a presença de algo que lhe é próprio, a sua experiência.” (Márcia Carregosa, 2012)

Existe, portanto, um contributo recíproco, catalisador do desenvolvimento global da criança: as histórias infantis impulsionam a leitura, dando significado e importância a esta aprendizagem; e a aprendizagem da leitura, por sua vez, permite um acesso autónomo ao mundo das histórias infantis (com todos os benefícios já aqui mencionados).

O primeiro contacto com as histórias infantis deve, portanto, acontecer em idade pré-escolar, antes da alfabetização propriamente dita, com a ajuda de um adulto leitor que seja capaz de “interpretar” o texto. É aconselhado que, à medida que a história é lida à criança, lhe sejam apontadas as palavras, demonstrando a relação directa entre os sons e as letras do texto.

Dado o contributo das histórias infantis na importante aprendizagem da leitura, e tendo como objectivo principal a concretização de uma leitura autónoma, interessa que nenhuma opção de ordem gráfica (no que ao design editorial diz respeito) prejudique a descodificação do livro infantil. A exigência da aprendizagem que a criança protagoniza dos 6 aos 8 anos de idade (enquadramento etário do presente trabalho), justifica uma reflexão sobre as características do livro infantil, facilitadoras da aprendizagem da leitura – reflexão base da presente dissertação.

2.2

A origem do livro infantil

Desvendar o percurso histórico daquilo a que chamamos hoje de “livro infantil” – livro dirigido a crianças, onde se contam histórias – obriga-nos a considerar que: nem sempre o livro (objecto) encadernou estas histórias; nem sempre as histórias foram criadas para crianças; nem sempre as crianças foram consideradas como um público diferenciado, com características próprias; e, portanto, na origem do livro infantil está algo significativamente diferente do que conhecemos hoje.

A origem da literatura para crianças remonta à transmissão oral dos mitos, lendas, fábulas e contos maravilhosos, normalmente contados por um membro mais velho da família e transmitidos de geração em geração, ao longo dos séculos. Reunindo adultos e crianças num público indiferenciado, estas histórias contribuíram para a criação de um imaginário comum e de uma tradição oral, nalguns casos, milenar.

Pontualmente, autores de diferentes épocas registaram sob a forma escrita estas histórias orais. Segundo Garcia Barreto (1998), “*séculos antes de Cristo foram chegando do Oriente ecos de fabulários indianos, como por exemplo: Calila e Dimna, uma das mais antigas fábulas, passando para o Oriente Médio onde os árabes criaram uma versão mais detalhada, enriquecida pela sua própria tradição e pela tradição dos povos que as foram transmitindo*”. Um dos primeiros terá sido o grego Esopo, que no século VI a.C. recriou as histórias transmitidas pela via oral e perso-

nificou animais, sendo-lhe hoje atribuída a paternidade da fábula como género literário. Já entre os séculos I a.C. e I d.C., o fabulista romano Fedro, filho de escravos, registou algumas fábulas de Esopo, que não tinham sido escritas, mas que eram ainda transmitidas oralmente. A Fedro atribuem-se fábulas sérias e satíricas, aludindo às injustiças, às contradições sociais e políticas e às atitudes dos fortes e dos oprimidos.

Na Península Ibérica, a presença de árabes desde o século VIII permitiu o aparecimento de uma narrativa popular de tradição árabe, paralela ao património oral de origem local e de cariz popular. As narrativas francesas da Idade Média tornaram-se célebres e influenciaram a literatura dos séculos seguintes, originando o romance (género literário), rico em cavaleiros, combates, damas, lealdades e honras.

O predomínio da transmissão oral, mesmo depois do registo escrito de algumas destas histórias – que, recordemos, não eram pensadas para crianças –, justificava-se pela enorme taxa de analfabetismo e pela inacessibilidade do livro, que tinha custos de produção demasiado elevados para a grande maioria da população, estando limitado às escolas e bibliotecas monásticas.

Nos séculos XII e XIII surgem as universidades, desenvolvem-se os ofícios relacionados com o livro e as cidades constituem-se como centros de trocas comerciais e intelectuais, onde a incipiente burguesia e a nobreza ganham interesse pelos romances de cavalaria, obras históricas e vidas de santos. Em 1439 Johannes Gutenberg inventa a imprensa – desenvolve os caracteres móveis em metal e inventa a prensa tipográfica –, disseminando a produção literária e transformando o livro num produto economicamente acessível a um maior número de pessoas.

Ainda assim, na Europa ocidental dos séculos XIV e XV só uma minoria da população – clérigos, nobres e alguns ricos – sabia ler e escrever. A expansão da alfabetização começou na Europa germânica e escandinava, nos séculos XVI e XVII, e encontrou nas crianças o público mais desocupado e capaz. Assim, os primeiros impressos concebidos especificamente para crianças tinham intenções didáticas, consistiam em abecedários, *horn-books*, *battledores* ou *catones* e pretendiam ensinar a criança a ler de maneira acessível. Frequentemente incluíam máximas morais e lições de cortesia que, paralelamente ao ensino da leitura, instruíam a religião cristã e as boas maneiras de cada época.

Ao saber ler, as crianças descobrem rapidamente os *chapbooks*, *pliegos sueltos* ou *fliegende blätter* – folhetos com as baladas, xácaras, ane-

dotas, contos maravilhosos ou episódios de cavalaria –, que não sendo escritos especialmente para elas, pautaram o imaginário infantil.

Publicado em 1658, o *Orbis Pictus*, de Jean Amos Comenius, foi o primeiro livro didático ilustrado concebido para crianças, que para além ensinar o alfabeto procedia ao ensino de inúmeros conceitos de variadas áreas do conhecimento religioso, científico e profissional, usando pequenas histórias/explicações e ilustrações numeradas. As primeiras leituras, numa escolarização em vias de alargamento, incluíam fábulas de Esopo, Fedro e do recém-chegado La Fontaine, que em 1668 publica as “Fábulas Escolhidas”.

O aparecimento de textos ficcionados, especialmente criados para crianças, só foi possível depois do reconhecimento social da existência de um público infantil, diferenciado, com características e necessidades próprias. Antes disto, como vimos, a criança era entendida como um pré-adulto, educada no seio da família, sob a orientação rigorosa de uma estrutura familiar patriarcal. “*Jovens doutores e crianças velhas*” (Rousseau, 1957) seria o resultado de fazer das crianças homens antes de tempo, à imagem de um ideal adulto trabalhador.

Aquele que é hoje apelidado de “pai da literatura infantil” não terá escrito exclusivamente para crianças. No livro “Os Contos da Mãe Ganso” (1695), Charles Perrault atribui um acabamento literário às histórias que ouvia de sua mãe e nos salões parisienses, estabelecendo as bases para um novo género literário – o Conto de Fadas –, que encantaria o público infantil.

O conceito de literatura infantil tem sido problematizado ao longo do tempo por diversos autores que o definem de acordo com diferentes pressupostos. Para Cecília Meireles (1951): “*São as crianças, na verdade, que o delimitam, com a sua preferência. Costuma-se classificar como Literatura Infantil o que para elas se escreve. Seria mais acertado, talvez, assim classificar o que elas lêem com utilidade e prazer. Não haveria, pois, uma Literatura Infantil a priori mas a posteriori*”. Neste sentido, os contos de Charles Perrault ou as fábulas de La Fontaine constituem-se como representantes naturais desta literatura.

No século XVII, em França, surge a intenção de escrever especificamente para o público infantil, atendendo aos seus interesses e eliminando palavras obscenas e referência a práticas e comportamentos não recomendáveis. Nos séculos seguintes, os estudos sobre psicologia infantil vieram confirmar a criança como um ser diferente do adulto,

pelo que devia distanciar-se dos mais velhos e receber uma educação especial. A decadência da sociedade aristocrática e da família patriarcal (Fernando de Azevedo), o progresso das instituições democráticas e a luta pela democratização do ensino (Manuel Simões) e a ascensão da família burguesa e o novo *status* concedido à infância na sociedade (Cristiane Mandanêlo de Oliveira) determinaram o aparecimento da literatura infantil.

O primeiro livro realmente dirigido a crianças terá sido uma coletânea de cantigas infantis, publicado por Mary Cooper em 1744, cujo título era “Para todos os pequenos senhores e senhoritas, para ser cantada para eles pelas suas amas até que possam cantar sozinhos”. As primeiras literaturas infantis ocupavam-se da educação das crianças, apetrechando-as com os códigos morais necessários à vida adulta.

O enfraquecimento do pendor moralizador, no século XIX, permitiu o desenvolvimento de uma literatura criativa e inspiradora, com intenções exclusivamente lúdicas.

“No século XIX surgiram obras, destinadas a crianças, que se tornaram best sellers mundiais e ultrapassaram a barreira do tempo. Ainda hoje são lidas ou pelo menos adaptadas para a Banda Desenhada, Desenhos Animados, Cinema. Andersen, Dickens, Condessa de Ségur, Júlio Verne, Lewis Carroll, Mark Twain, Johanna Spyri, com a sua «Heidi», Stevensen, De Amicis, que fez chorar gerações sucessivas sobre as páginas do «coração», Luisa May Alcott, Collodii cujo filhote de madeira, a quem deu o nome de Pinóquio, continua vivo e de boa saúde, sem poder mentir nunca por causa do nariz.” (Ana Maria Magalhães e Isabel Alçada, 1990)

A literatura infantil contemporânea interpreta as histórias tradicionais, os contos de fadas e as fábulas, somando às temáticas anteriores os problemas e aspirações da actualidade. Reflecte inevitavelmente a sociedade que a vê nascer, incorporando os consensos e debatendo as problemáticas actuais; fala de Ecologia, dos Direitos Humanos ou dos Direitos dos Animais. A ilustração constitui-se hoje como um elemento central na literatura infantil, promovendo uma leitura paralela e complementar ao texto; parte integrante do objecto global que é o livro infantil.

2.3

A aprendizagem da leitura

Conhecer o processo de aprendizagem da leitura em crianças permitirá ao designer editorial dotar o livro infantil, no âmbito das suas competências, de todas as características facilitadoras desta aprendizagem. Hoje, a leitura de livros infantis é consensualmente considerada uma etapa importante na preparação de leitores feitos, capazes de responder aos desafios das sociedades modernas. Longe vão os tempos em que as competências da leitura e da escrita eram apenas transmitidas a uma elite dirigente e em que a disseminação destas aptidões era considerada uma ameaça. Em 1746, por exemplo, a Academia de Ruão (Normandia, França) debatia o problema: “*É vantajoso ou nocivo ter camponeses que saibam ler e escrever?*” (Fontaine de Rebesq, 1878 *apud* Staiger, 1976). À data, receava-se que a alfabetização geral afastasse os trabalhadores das suas ocupações, essenciais ao funcionamento da sociedade, e que estes tomassem contacto com textos políticos e religiosos revolucionários, o que poria em risco a situação vigente.

Hoje em dia, saber ler e escrever é fundamental para aceder a todo o tipo de informação e de vivência em sociedade. A consciência do que se passa à nossa volta implica sermos capazes de decodificar esta linguagem. A larga maioria dos conhecimentos, descobertas e experiências são codificados através desta convenção a que chamamos “escrita”, que

nos permite registar a linguagem oral e os nossos próprios pensamentos, comunicando-os a outras pessoas sem estar na sua presença. Catherine Stern (Stern e Gould, 1965) sublinha que *“nunca será por demais acentuar que a leitura constitui a aptidão da qual depende tudo o que a criança aprenderá de futuro”*.

Segundo Martins e Silva (1999) *“a aprendizagem da leitura e da escrita é talvez o maior desafio que as crianças têm que enfrentar nas fases iniciais da escolaridade. Ganhar esse desafio é, num mundo dominado pela informação escrita, o primeiro passo para que cada uma das crianças que hoje frequenta a escola seja no futuro um cidadão efectivamente livre e autónomo nas decisões que toma. A alfabetização não apenas condiciona todo o posterior percurso académico, como igualmente vai moldar o acesso a novos conteúdos e processos intelectuais, determinando, em parte, os limites daquilo que é a liberdade individual de cada um.”*

“A leitura está intimamente relacionada com o processo de formação geral do indivíduo, com a sua integração e afirmação na sociedade (pela possibilidade de autonomia e de liberdade pessoal) e com a sua capacitação para as práticas sociais, tais como: a actuação política, económica e cultural, além do convívio em sociedade, seja na família, nas relações de trabalho ou noutros espaços ligados à vida do cidadão.” (Sandra Cunha, 2011)

O sistema de representação escrita regista graficamente os sons da língua falada através de palavras (escritas), formadas pela conjugação de 26 símbolos a que chamamos de “alfabeto”. A sua origem está, portanto, intimamente ligada à comunicação oral, que aprendemos desde que nascemos, e que constitui a tradução da realidade que nos rodeia através de sons. *“Ao aprender a falar e a compreender a língua materna, a criança aprende a designar objectos por meio de conjuntos de sons. Lentamente, vai aprendendo que os conjuntos de sons não designam apenas objectos, mas também acções, relações entre objectos, sentimentos, desejos e ideias. Aprender a língua materna significa, por outras palavras, aprender os primeiros símbolos auditivos que representam o mundo à sua volta. Num estágio posterior aprende ainda que os símbolos auditivos podem designar relações abstractas. À medida que o tempo vai passando, as palavras tornam-se num seguro substituto dos objectos, das acções e das relações. O mundo dos factos passa a ser representado por um mundo de símbolos. Após haver aprendido a substituir o mundo da realidade por um sistema simbólico, a aprendizagem da leitura resume-se a aprender a reconhecer este mesmo sistema sob uma forma diferente. Em lugar de símbolos auditivos, o novo sistema compõe-se de símbolos visuais.”* (Dina Feitelson, 1976)

Aprender a ler é, portanto, atribuir novos significantes – símbolos visuais – aos conceitos que a criança já detém, tornando a aprendizagem significativa e aliciante para ela. Trata-se de fazer a criança interiorizar que, por exemplo, o objecto “cadeira” (peça de mobília, apoiada sobre quatro pés e com um encosto), que está intimamente ligado ao som “cadeira”, pode ser também representado pelo grafismo “cadeira”, que é composto por 7 letras específicas dispostas por uma ordem própria. Assim, a criança conseguirá designar o mundo que a rodeia através de uma representação de “primeira ordem” – a linguagem falada – e através de uma representação de “segunda ordem” (porque decorre directamente da de primeira ordem) – a linguagem escrita.

Esta aprendizagem complexa constitui um enorme desafio para a criança e concretiza-se ao longo de vários anos. As dificuldades começam na incapacidade que as crianças mais pequenas revelam em admitir a palavra como objecto da sua “consciência”. Representar graficamente o que se verbaliza implica reconhecer a palavra como algo exterior ao objecto que se designa. Estudos realizados por Berthoud-Papandropoulou revelam que as crianças de 4 e 5 anos são incapazes de diferenciar palavras e coisas. Pedindo-lhes que dessem o exemplo de uma palavra grande, designaram um objecto grande ou uma acção que demora muito tempo a fazer (independentemente do tamanho das palavras que os designam).

Depois disto terão de compreender que, na escrita alfabética, *“todas as palavras são compostas por combinações de um número limitado de signos visuais, o que exige um nível avançado de raciocínio conceptual, dado que este tipo de organização é fundamentalmente diferente da sua experiência anterior.”* (Neves e Martins, 1994).

A forma como a criança aprende a reconhecer e a interpretar estes símbolos visuais não é consensual e dá origem a inúmeras metodologias e abordagens que tentam explicar e orientar a aprendizagem da leitura e da escrita. Como não podia deixar de ser, a resposta à pergunta “como aprendem as crianças a ler?” traduz-se nos fundamentos de cada uma das metodologias e, assim, inúmeros estudos e teorias apontam para respostas muito diversificadas. Não se inclui nos objectivos desta dissertação a eleição do melhor método de ensino nem a descrição detalhada dos objectivos e fundamentos que os sustentam. A análise aqui explanada pretende tão-somente analisar as diferentes metodologias, por forma a compreender que aspectos devem ser tidos em conta na concepção de livros infantis, para que a aprendizagem da leitura seja, por este meio, facilitada.

As diferentes metodologias de ensino da leitura agrupam-se em duas abordagens principais: métodos sintéticos, em que a aprendizagem é feita das partes para o todo; e métodos globais, do todo para as partes. Ambos atribuem grande importância à actividade do professor, mas consideram a criança aprendiz de forma diferente.

Os métodos sintéticos tradicionais (alfabéticos) exploram uma abordagem associacionista e mecânica na aprendizagem, acreditando que a criança, quando chega à escola com 6 anos, não tem ainda as estruturas básicas e necessárias para efectivar a aprendizagem da leitura. Não conhece as letras, não sabe o que são sílabas, nem para que servem as palavras, e portanto há que fornecer-lhe as ferramentas necessárias, da mais simples à mais complexa, para que posteriormente possa associar as informações que decorou e perceber as palavras e as frases de um texto. Segundo o pedagogo português Ramiro Marques (2007), este método *“encara as crianças como recipientes vazios que se enchem de conhecimentos graças ao recurso sistemático a fontes externas (recompensa, castigos e outras formas de motivação externa)”*. Assim, começa-se por aprender a letra “a”, depois o “e” e em seguida o “i”, e nesta fase pode-se ensinar à criança a primeira palavra: “ai”. A aprendizagem prossegue com a memorização das restantes letras e com a introdução progressiva das sílabas e das palavras simples.

A criança é encarada como um sujeito passivo, receptor da informação que o professor lhe transmite, consciente apenas de que está a aprender uns símbolos que se podem “dizer” e escrever. Só mais tarde experiencia a verdadeira utilidade das letras e das sílabas que andou a aprender ao perceber que, da sua junção, resultam palavras, frases e textos, que representam coisas concretas e que permitem comunicar ideias. A leitura concretiza-se através das fases: *“percepção (impressão visual de uma forma específica; reconhecimento dos elementos dessa forma); associação com uma correspondente sequência de sons; percepção de uma «imagem auditiva» do som global produzido; e, por último, descoberta do significado.”* (Omar Skander, 1976).

O ênfase atribuído à aprendizagem das letras isoladas, praticada nos métodos sintéticos alfabéticos, provoca também uma perversa correspondência com a linguagem oral. A aprendizagem das letras “a”, “c” e “s” permite, por exemplo, a construção da palavra “casa”. No entanto, porque a criança aprendeu que a letra “a” se lê “á” e que a letra “s” se lê

“se”, não percebe como é que na palavra “casa” o “s” se lê “z” e o segundo “a” tem um som diferente do primeiro. As confusões sucedem-se à medida que lhe são apresentadas palavras mais complexas e irregulares, pelo que tem de se proceder a uma reaprendizagem do valor sonoro das letras consoante a situação apresentada. O significado das palavras e os conceitos que elas representam, bem como as propriedades comunicativas da leitura, são deixados para segundo plano.

Sob a influência da linguística, desenvolveram-se as abordagens fonéticas (igualmente sintéticas), com enfoque na análise auditiva da oralidade, na separação dos sons e na consciencialização da criança da relação entre grafema e fonema (letra e som).

O método fónico da Cartilha Maternal João de Deus surge em 1876 e substitui o ensino do nome letras pelo ensino dos vários sons que as letras podem representar. Assim, demonstra-se à criança que, por exemplo, a letra “a” pode ser lida com o som “á” ou “ã”. Procede ainda à diferenciação das diferentes sílabas através de cores, para que a criança perceba como deve ler as palavras. Exemplificando, ao apresentar-se a palavra “viu” toda a preto a criança percebe que a palavra se lê toda de uma vez, já ao exibir a palavra “via” a criança sabe que tem duas sílabas e que as deve ler separadamente.

A Cartilha Maternal é ainda hoje ensinada nas Escolas Primárias João de Deus e permite que, ao fim de 17 lições (2 a 3 meses), a criança seja capaz de ler uma pequena história chamada “Ó Pedro, que é do livro de capa verde, que te deu o avô?”, mesmo tendo aprendido apenas os sons referentes a 17 letras do alfabeto (por ordem: a, e, i, o, u, v, f, j, t, d, b, p, l, q, c, g, r).

- “- Ó *Pedro*, que é do *livro de capa verde*, que te deu o avô?
- Já o dei ao *Jorge* a guardar.
- Vai lá *pedi*-lo.
- *Para* quê?
- *Para* a *tia Carlota* ver a *gravura do caçador*.
- *Ouve cá: a pobre da Clara ia abrir a porta do quarto, caiu, quebrou a garrafa do petróleo, e ficou ferida. Vou agora à botica; levo aqui a receita: à tarde logo falo ao Jorge, e digo que to dê.*
- *Palavra?*
- *Palavra, Júlio, fica certo.*
- *Vê lá, cuidado!*”

Julian de Ajuriaguerra indica que “nas tentativas de desvendar os mistérios do código alfabético, o docente procede passo a passo, do «simples ao complexo», segundo uma definição própria que sempre é imposta por ele. Parte-se do suposto de que todas as crianças estão preparadas para aprender o código”, e assim, ainda hoje, “a leitura e a escrita se ensinam como algo estranho à criança e de forma mecânica”.

“A desmotivação e o conseqüente desinteresse por ler radicam, em muitos casos, no desencantamento provocado pela não consonância entre o que era esperado obter com a leitura e a roupagem mecanicista de que o seu ensino se revestiu. O aprendiz de leitor esperava poder entrar numa floresta em que por encanto penetraria num mundo de maravilhas e tesouros escondidos e é empurrado por um beco em que séries arrumadas de letras apenas lhe dão passagem para sílabas que, de forma espartilhada, se transformam em palavras isoladas, pouco atraentes e estimulantes, tais como papá, titi, pua, copo, faca e semelhantes. Algures, entre o mundo deslumbrante esperado e a realidade encontrada, instala-se a indiferença.” (Sim-Sim, 2009 apud Sandra Cunha, 2011)

Segundo H. Alan Robinson (1976), “poucos alunos serão susceptíveis de aprender perante objectivos distantes e abstractos. A leitura e a escrita têm de assumir significado imediato para os aprendizes, tenham eles 6 ou 60 anos de idade. O conteúdo, o assunto sobre o qual se lê ou se escreve, é inseparável do acto da leitura ou da escrita”. O enfoque está em garantir que a aprendizagem é efectuada com motivação e significado para a criança, considerando-a parte activa e responsável no processo e estimulando a sua autonomia.

No mesmo sentido, Isaura Abreu, Ana Pires Sequeira e Ana Escoval (1990) indicam que “seja qual for o método empregado, é importante dar à criança, o mais rapidamente possível, o domínio de um determinado número de palavras de que ela necessita para exprimir, no seu dia-a-dia, as suas necessidades básicas e reconhecer determinados nomes que sinalizam o meio em que vive. Estas palavras urgentes podem ser ensinadas de uma forma sincrética; não importa que a criança as aprenda de cor, globalmente, desde que as reconheça rapidamente ao vê-las e possa reproduzi-las verbal ou graficamente no momento preciso”.

Os símbolos visuais que constituem a escrita não devem ser apresentados como elementos desconexos da realidade que a criança vive e conhece, nem como desprovidos de uma utilidade concreta; devem antes representar uma forma eficaz e aliciante de comunicação, capaz

de traduzir o mundo da criança através de símbolos gráficos, directamente decorrentes da linguagem oral já usada por ela.

Ramiro Marques descreve o seguinte caso:

“Uma criança de 6 anos está a ler, com a ajuda do professor, um livro de histórias. Quando chegou à palavra «CATARATA», a criança manifestou alguma dificuldade na junção das sílabas, não porque os grafemas fossem complexos, mas porque era a primeira vez que a criança lidava com semelhante palavra e não possuía uma estrutura cognitiva correspondente com a palavra «catarata». Com algum esforço, a criança foi capaz de soletrar a palavra «CA-TA-RA-TA», mas, realmente, não foi capaz de a ler, porque não possuía a estrutura cognitiva que desse significado à palavra. Neste caso, estava-se a construir a casa pelo telhado e é isso que acontece com as abordagens fónicas e silábicas.”

A leitura não se resume ao simples acto de descodificação dos símbolos visuais apresentados. Para que a leitura se concretize é necessário que a criança seja capaz de reconhecer a palavra escrita como o significante de um significado/conceito que já conhece. “*Ler é uma actividade que envolve dois aspectos: a percepção (discriminação) dos grafemas e a determinação de um sentido ao conjunto dos grafemas*” (*idem*). Assim, no caso da criança que tentou ler a palavra “catarata”, faltou-lhe o segundo aspecto para conseguir interpretar o sentido daquele conjunto de 8 letras. O procedimento correcto, segundo Ramiro Marques, será confrontar a criança com a realidade “catarata” através de um vídeo, fotografia, desenho ou, simplesmente, explicando-lhe o que é uma catarata, com palavras que ela perceba/conheça. Caso contrário: a leitura daquela palavra não se efectua, a criança fica sem saber o que significa aquele conjunto de letras, a comunicação entre o escritor e o leitor não se concretiza correctamente, a mensagem do texto é adulterada e a motivação da criança dá lugar à frustração.

Não pretendemos menosprezar a importância da leitura enquanto exercício para levar a criança a conhecer novas palavras e conceitos. No entanto, numa fase inicial da aprendizagem (e não só), é importante que a criança conheça a grande maioria das palavras com que se depara, para que experiencie a relação directa que existe entre a palavra escrita e a linguagem oral. O procedimento acima descrito – de confrontação com novos conceitos através de ferramentas (vídeo, fotografia, desenho ou explicação) que ajudem a criança a perceber o significado de uma

palavra desconhecida – exige um grande esforço e desvia a criança do acto da leitura propriamente dito, pelo que deve ser usado apenas pontualmente. Paralelamente, quando um ignorante em física tenta ler um artigo sobre termodinâmica, a densidade de termos desconhecidos é tão grande, e a necessidade de recorrer a outras fontes de informação é tão frequente, que a leitura se torna frustrante ou mesmo impossível.

Depreende-se, do anteriormente explanado, a necessidade de encarar a criança não como um sujeito passivo, receptor de informação facultada pelo exterior, mas como parte activa num processo de aprendizagem aliciante para ela. Jean Foucambert refere que *“não se ensina uma criança a ler; ela aprende sozinha. Podemos somente ajudá-la a conquistar o código escrito”*.

Os métodos globais de ensino da leitura respondem à pergunta “como aprendem as crianças a ler?” de uma maneira substancialmente diferente dos métodos sintéticos. Defendem que a aprendizagem tem de partir dos elementos que a criança já conhece e que já utiliza na linguagem falada – palavras, frases ou histórias – e que deve representá-los através do código escrito, que é novo para a ela, mas que se relaciona directamente com a sua realidade. Assim, a criança não encara a leitura e a escrita como uma imposição externa, mas sim como uma forma útil de comunicação, na qual se representam palavras/conceitos através de símbolos visuais.

Wadsworth (1984) explica, da seguinte forma, a relação entre símbolos escritos e estruturas cognitivas:

“O conteúdo da actividade da leitura da criança deveria ser obviamente significativo para ela. Isto é, a criança deveria ter assimilado anteriormente em estruturas cognitivas os objectos a que os símbolos escritos se referem nos materiais que está aprendendo a ler. É importante que as crianças «descubram» por si mesmas que os símbolos escritos representam coisas. Isto tende a ocorrer quando a criança tem estruturas que se relacionam com os símbolos. É pouco provável que ocorra quando os símbolos não têm nenhuma significação para ela. A melhor fonte de palavras que seguramente têm significação para a criança é ela mesma. O seu vocabulário falado e o seu interesse espontâneo a respeito das palavras («como eu escrevo avião?») são fontes seguras de palavras para as quais ela tem conceitos. Os livros fabricados e os materiais escritos não podem assegurar esta significação.”

Partindo deste princípio, o método orgânico de Ashton-Warner, por exemplo, permite que a criança descubra a leitura e a escrita autonomamente, através das palavras que tenha interesse em saber. Segundo este método, a professora pergunta à criança que palavra quer aprender naquele dia e, depois de lhe escrever a palavra num cartão e com letra bem legível, este é-lhe devolvido para que brinque com ele, percorrendo as letras com o dedo, tracejando a lápis ou copiando a palavra. As crianças são incitadas a mostrarem umas às outras e a falarem sobre as “suas” palavras. De seguida o cartão vai para o baralho da criança. Periodicamente a professora pega no baralho da criança e pede-lhe que reconheça as palavras, convidando-a a pintar os objectos que elas representam ou a escrevê-las noutros cartões. Se a criança não reconhecer a palavra, o cartão é retirado do baralho, já que só interessa manter as palavras que ela consegue reconhecer facilmente. O tempo vai passando e o baralho vai crescendo, e quando já tiver um número de palavras suficiente para construir frases é convidada a escrever e ler histórias.

Wadsworth resume os pilares fundamentais deste método orgânico: *“1) o método assegura que as palavras que a criança tenta ler, façam sentido para ela; 2) as palavras seleccionadas pela criança são criações suas; 3) o método é individualizado, porque cada criança trabalha com os seus próprios materiais e progride ao seu próprio ritmo; 4) o método promove o desenvolvimento de atitudes positivas da criança a respeito das suas capacidades, porque não estabelece níveis de desempenho nem faz avaliação normativa”*.

Ramiro Marques (2007) conta a história real de uma criança que, não sabendo ler, escuta o seu pai a ler-lhe uma história infantil, enquanto segue atentamente o folhear do livro. A determinada altura, o pai depara-se com uma dupla-página sem texto, apenas com ilustração, e, depois de aguardar alguns segundos na dupla-página, volta a folhear o livro. A criança, indignada, pergunta-lhe se não vai ler a dupla-página que acaba de passar à frente. Ramiro Marques esclarece que *“é longo o caminho que vai do reconhecimento de que o que se lê em voz alta depende das palavras escritas e não das figuras do livro até ao momento do reconhecimento visual das primeiras palavras. (...) O momento mágico surge quando a criança começa a estabelecer a correspondência entre sinais acústicos e formas gráficas, estabelecendo uma lista – sempre em crescimento – de palavras preferidas que começa a reconhecer sempre que aparecem com um tamanho e forma gráfica padronizados.”*

Considera-se aqui a palavra escrita (e não a letra) como o elemento básico de reconhecimento, sempre que apresentado com “tamanho e forma gráfica padronizados”, o que nos alerta para a necessidade de atender a uma “constância visual” nos diferentes elementos textuais apresentados a crianças que estão a aprender a ler.

Os estudos realizados por Dulce Rebelo (1985) e Judith Schickedanz (1981; 1985) apontam a existência de níveis sequenciados de leitura: *“a criança começa por estabelecer relações entre aquilo que ouve e o que está escrito; de seguida, começa por perceber a palavra e a sua leitura é um simples reconhecimento; quando a criança presta atenção aos elementos fónicos e gráficos semelhantes, começa a ser capaz de isolar as sílabas, apontando-as com o dedo à medida que as pronuncia; num nível mais avançado, a criança passa do isolamento das sílabas para o reconhecimento dos fonemas”* (Marques, 2007). Evidencia-se aqui um processo global, do todo (frases e palavras) para as partes (sílabas e fonemas).

Marion D. Jenkinson (1976) refere a existência de três estádios de aprendizagem da leitura e de aquisição de vocabulário – inicial, intermédio e avançado –, que se sucedem para a construção de leitores experientes. No estádio inicial, referente ao primeiro contacto com o código escrito, *“os alunos vão adquirindo gradualmente um certo número de palavras que reconhecem visualmente. Este reconhecimento baseia-se quase sempre na repetição da palavra por parte do professor, em indicações fornecidas por imagens ou pelo contexto e no estudo da configuração de cada palavra. A repetição das palavras e a sua constante presença em quadros, exercícios e outras actividades com o fim de torná-las significativas são práticas correntes. A este nível quase todas as palavras encontradas na leitura se integram dentro dos vocabulários auditivo e oral do leitor; apresentam assim menor dificuldade quanto ao reconhecimento do significado”*.

Aprender a ler baseia-se assim no acto de relacionar coisas e factos que a criança conhece, diz e ouve com símbolos visuais específicos. Em vez de se explicar à criança que juntando as letras “b” e “o” se obtém a sílaba “bo”, que juntando as letras “l” e “a” se obtém a sílaba “la” e que com a junção destas duas sílabas se obtém a palavra “bola”, os métodos globais indicam simplesmente que o grafismo “bola” representa uma “bola”. A criança aprende que o grafismo “avião” quer dizer “avião” e que o grafismo “casa” quer dizer “casa”. Só depois começa a separar as sílabas e a construir novas palavras, relacionando os sons das palavras com os símbolos visuais que as representam. Percebe assim que de “bola” para

“cola” (palavras que significam coisas totalmente diferentes mas que têm sonoridades muito parecidas) apenas muda uma letra.

Ao contrário dos métodos sintéticos que, segundo Omar Skander (anteriormente citado), obrigam a criança a passar por três fases até descobrir o significado de uma palavra, os defensores dos métodos globais crêem que estes facilitam e aceleram a interpretação, relacionando directamente a palavra ao seu significado. A criança descodifica a palavra como um todo, não se prendendo na análise das letras ou das sílabas. No entanto, numa análise mais profunda, o processo cognitivo que permite discernir o significado das palavras levanta dúvidas: *“Nas primeiras fases da aprendizagem da leitura, o significado parece ser procurado palavra por palavra. Mesmo neste estágio relativamente simples é difícil saber se o significado de uma palavra surge na mente do leitor como um produto secundário, derivado da sua capacidade de sonorizá-la correctamente, ou se, pelo contrário, durante o curso das suas tentativas de identificação existe um momento em que compreende subitamente o significado da palavra, e só então é capaz de pronunciar-la.”* (Dina Feitelson, 1976)

O apelo à memorização activa de palavras significativas (isoladas ou inseridas em frases) traduzir-se-á num processo mais aliciante que a memorização mecânica e imposta das letras, sílabas e sons. Aproxima-se também do processo de leitura protagonizado por leitores experientes que, segundo estudos baseados nos movimentos oculares durante a leitura, não se faz através da descodificação linear de todas as letras, mas sim por sacadas (saltos), que em média têm um comprimento de 7 a 9 letras e que permitem reconhecer rapidamente as palavras que já conhecemos.

Contudo, a criança aprendiz não conhece muitas palavras, pelo que tem de estar provida das ferramentas necessárias à descodificação de palavras novas, quando explora a leitura autónoma no livro infantil.

Jerusa Fumagalli de Salles e Maria Alice Parente desenvolveram um estudo com 76 crianças de segunda e terceira séries do Ensino Fundamental (respectivamente, 3.º e 4.º anos da Escola Primária, em Portugal), numa escola particular do Brasil, onde avaliaram a utilização preferencial da Rota Fonológica (mediação fonológica) e Rota Lexical (processo visual directo) na descodificação e interpretação de palavras e texto. O contacto prévio com os professores permitiu concluir que as crianças eram instruídas a proceder tanto à leitura global da palavra, auxilia-

da pelo contexto semântico do texto, como à descodificação de palavras que não são identificadas global e automaticamente.

“A Rota Fonológica utiliza o processo de conversão grafema-fonema², envolvendo a procura de pronúncias para palavras não-familiares e pseudopalavras, (...) traduzindo letras ou grupos de letras em fonemas, através da aplicação de regras. (...) Na leitura por Rota Lexical, geralmente utilizada por leitores adultos, as representações de milhares de palavras familiares são armazenadas em um léxico de entrada visual, que é ativado pela apresentação visual de uma palavra. Isto é seguido pela obtenção do significado a partir do sistema semântico (depósito de todo o conhecimento sobre os significados de palavras familiares) e, então, a palavra pode ser articulada.” (Salles e Parente, 2002)

A utilização da Rota Fonológica permitirá a pronúncia precisa das palavras regulares (palavras cuja estrutura ortográfica possibilita uma leitura regida por regras, já que possuem uma correspondência grafia-som regular), mas não das palavras irregulares: a vogal “e”, por exemplo, pode ser associada a diferentes fonemas, como nas palavras “festa” e “vespa”; assim como a vogal “o” que adquire distintas sonorizações nas palavras “bosque” e “fosco”. A leitura por esta rota também é fortemente afetada pelo número de letras contidas na palavra.

Pessoas que utilizam apenas a Rota Lexical têm pouca ou nenhuma dificuldade em pronunciar palavras familiares e irregulares que aparecem com frequência, mas encontram muita dificuldade com palavras relativamente não-familiares e pseudopalavras, mesmo que sejam regulares.

“No leitor hábil, as duas rotas estão disponíveis e podem intervir paralelamente na leitura de palavras (Morais, 1996). Tanto as características linguísticas do estímulo, como o nível de competência do leitor determinam o tipo de processo a ser usado (Pinheiro e Parente, 1999).” (idem)

Os resultados do estudo realizado por Salles e Parente permitiram caracterizar os alunos em quatro categorias: os que usavam ambas as rotas para ler; os que usavam preferencialmente a rota fonológica; os que usavam preferencialmente a rota lexical; e os que eram maus leitores em ambas as rotas. Concluiu-se que, entre as crianças mais novas (2.^a série), havia mais alunos a utilizar preferencialmente a rota fonológica ou a usar ambas as rotas do que crianças a utilizar preferencialmente a rota lexical. Nos alunos de 3.^a série, a grande maioria das crianças

² “O fonema é o menor elemento constitutivo da cadeia falada que permite distinções semânticas, enquanto o grafema é a referência gráfica de um fonema.” (Salles e Parente, 2002)

encontrava-se no grupo de bons leitores por ambas as rotas, seguidos pelos alunos preferencialmente utilizadores da rota lexical.

Os autores concluem que “*em início de segunda série, a criança parece ainda não ter um extenso vocabulário de palavras identificadas de forma directa, sem mediação fonológica, que permitiria usar preferencialmente a rota lexical na leitura de palavras. Com isso, neste período, o uso da rota fonológica, pelas suas propriedades de gerativismo³ e de auto-ensinamento (Share, 1995), seria imprescindível para a expansão do léxico ortográfico da criança, pois proporcionaria oportunidade para a aquisição de informação ortográfica. (...) Os resultados sugerem que a leitura por rota fonológica pode evoluir para uma leitura lexical, estando de acordo com a posição de Share (1995) a respeito da «lexicalização» progressiva da rota fonológica no curso do desenvolvimento da leitura. As crianças de 3ª série, com um ano a mais de ensino formal de leitura do que as crianças de 2ª série, já haviam internalizado um extenso vocabulário ortográfico que proporcionaria um melhor uso da rota lexical. Mas, concomitantemente, usam a rota fonológica dependendo do material de leitura, principalmente na leitura de itens novos e menos familiares. (...) A rota fonológica parece essencial principalmente no início do desenvolvimento da leitura, assumindo, segundo Alégria e colaboradores (1997), o papel motriz deste desenvolvimento. Portanto, se a associação grafema-fonema for deficiente, todo o processo de desenvolvimento poderá estar comprometido.*”

Concluimos que a consciência fonológica é essencial para o desenvolvimento de leitores experientes. A quantidade de palavras novas com que nos deparamos hoje em dia, todos os dias, nos mais distintos sítios e ambientes, exige que sejamos capazes de descodificar palavras que não conhecíamos, pela associação das letras e das sílabas. Ambos os métodos de ensino da leitura têm como objectivo levar a criança a aperceber-se da correspondência entre símbolos de escrita e os sons da língua falada. Os métodos sintéticos e globais divergem essencialmente na prioridade que dão à aprendizagem do alfabeto no processo total de aprendizagem da leitura e na forma como encaram outras questões como: o reconhecimento imediato do significado das palavras; a leitura e a escrita como forma imediata de comunicação; a motivação da criança; e a sua autonomia.

³ “capaz de permitir a identificação das palavras encontradas pela primeira vez ou palavras para quais não está disponível uma representação ortográfica na memória.” (Salles e Parente, 2002)

O ensino primário público em Portugal, salvo raras excepções, estabelece-se actualmente segundo uma aprendizagem intercalada de letras, ditongos, sílabas e, mais tarde, palavras constituídas por letras que a criança já conhece. No entanto, o contacto com palavras (objectos, animais, nomes, adjectivos ou formas verbais) é feito desde o início da aprendizagem, através de pequenos jogos e associações, mesmo que a criança só conheça uma das letras apresentadas. À aprendizagem das letras “i” e “u” segue-se o ensino dos ditongos “ui” e “iu”, ao mesmo tempo que se apresentam palavras como “Rui”, “fugiu” ou “ruivo”. A criança ouve uma pequena história que inclui nomes ou objectos começados pela letra que está a aprender; é convidada a completar palavras desenhando as letras que já conhece, tendo como referente um desenho que indica qual a palavra pretendida; é convidada a assinalar as palavras que têm a letra que acaba de aprender; entre muitos outros exercícios. Não deixa de ser um método sintético de ensino, mas tenta dar significado à aprendizagem associando-lhe histórias e jogos com os quais a criança se familiariza, contextualizando a aprendizagem das letras.

Estamos conscientes de que a forma como as crianças aprendem a ler depende directamente de uma grande quantidade de condicionantes, entre elas a acção do professor/educador, o método utilizado para levar a cabo esta aprendizagem, as características únicas de cada aprendiz ou a ambiente familiar e escolar mais ou menos estimulantes. A natureza da própria língua e do sistema de escrita é determinante neste processo e merece especial atenção de pedagogos e professores. Não existe, portanto, uma resposta única à pergunta inicial de “como aprendem as crianças a ler?”. A apresentação das diferentes metodologias e discussão sobre os seus fundamentos e práticas torna-nos seguramente mais sensíveis e atentos às questões abordadas nesta discussão. O livro infantil dirigido a crianças que se encontram a aprender a ler deverá considerar uma série de questões decorrentes dos argumentos explanados neste capítulo, que iremos analisar de seguida.

2.4

Design editorial de livros infantis

O design editorial é uma especialidade do design gráfico, que utiliza os elementos gráficos disponibilizados (imagens, textos,...) para a concepção de uma publicação editorial periódica ou não-periódica – jornais, revistas ou livros, impressos ou digitais. Para além do compromisso com o público-alvo (comum a todas as áreas do design), o designer editorial associa numa só publicação o trabalho desenvolvido por fotógrafos, jornalistas, escritores e ilustradores, utilizando as suas capacidades criativas e técnicas para construir um conjunto equilibrado, eficaz, atractivo e exequível.

De entre as suas competências específicas estão, por exemplo, a escolha do formato da publicação, a escolha do papel, da grelha, das fontes tipográficas, a definição das hierarquias, do corpo da tipografia, da entrelinha, do alinhamento do texto e hifenização, do espaço ocupado pelas imagens, da localização das legendas e números de página, ou a escolha das cores utilizadas.

O livro infantil, para crianças dos 6 aos 8 anos de idade (enquadramento etário desta investigação), goza de especificidades que nos permitem considerá-lo como uma publicação editorial distinta, onde alguns dos aspectos acima descritos não são considerados. A importância da ilustração e a pouca densidade de texto constroem uma publicação “arejada” e visualmente estimulante, adequada ao público infantil.

Neste capítulo iremos analisar os aspectos do design editorial que, aplicados nos livros infantis, poderão contribuir para auxiliar a aprendizagem da leitura em crianças. (Os aspectos que não se relacionem simultaneamente com o livro infantil e com esta aprendizagem não serão abordados.) Para tal, consideraremos a influência das histórias infantis nas crianças (tema abordado no primeiro capítulo desta investigação) e as questões levantadas na pesquisa feita sobre aprendizagem da leitura (terceiro capítulo da presente investigação).

A análise teórica que aqui se efectua, apesar de dividida por temas, não pretende ditar regras universais ou influenciar uma abordagem fragmentada aquando da concepção do objecto gráfico. O livro infantil (ou qualquer outra publicação) é um objecto global, que tem, na dupla-página, a sua unidade básica e indivisível. Nada deve ser decidido sem avaliar a sua influência na dupla-página e a relação entre os vários elementos que a ocupam; nenhum elemento deve ser determinado isoladamente. Os vários elementos de cada publicação influenciam-se mutuamente e fazem parte de uma só unidade.

TIPOGRAFIA

Estudos realizados aos movimentos oculares (*eye tracking*⁴), iniciados em finais do século XIX pelo oftalmologista francês Émile Javal, indicam que o olho humano efectua três tipos de movimentos durante a leitura – sacadas, fixações e regressões – e que, ao contrário do que seria expectável, o nosso olhar não percorre cada uma das letras para tomar consciência das palavras e frases que estamos a ler. As “sacadas”, ou movimentos sacádicos progressivos, são saltos que o olho faz entre as “fixações” – breves períodos de tempo durante os quais o olho permanece examinando uma pequena área do estímulo e que duram em média 250 milésimos de segundo. Segundo Macedo (2008), na leitura as sacadas apresentam um comprimento médio de 7 a 9 letras, mas podem variar de 1 até 18 letras. As “regressões” são movimentos sacádicos realizados no sentido oposto da leitura e servem para conferir uma palavra que foi pulada e que não foi compreendida. Em palavras curtas (2 a 3 letras) uma fixação é suficiente para reconhecer a palavra, enquan-

⁴ *Eye tracking* é um dispositivo que possibilita mensurar a posição e o movimento dos olhos. Normalmente é utilizado para fins de pesquisa em avaliação do sistema visual.

to em palavras longas ocorrem em maior número. Sabe-se ainda que “*a localização das fixações oculares não é aleatória. Fixações oculares nunca ocorrem entre palavras, e usualmente ocorrem exatamente para a esquerda da metade da palavra. Nem todas as palavras são fixas; palavras curtas e particularmente palavras funcionais são frequentemente ignoradas*” (Kevin, 2004).

Afastada a hipótese de um reconhecimento em série durante a leitura (letra após letra, da esquerda para a direita), os resultados alcançados através da tecnologia *eye tracking* são interpretados de duas formas distintas pelos investigadores. Alguns autores defendem que o reconhecimento é feito através da forma da palavra, considerando-a como uma unidade completa, usando em especial os ascendentes e descendentes das letras para a formação de uma imagem única; essa forma torna-se facilmente identificável pelos nossos olhos, uma vez que nos é apresentada inúmeras vezes quando lemos. O modelo mais aceite pelos investigadores – reconhecimento das letras em paralelo – defende que o reconhecimento das letras dentro da palavra ocorre simultaneamente e que a informação de cada letra é utilizada para o reconhecimento da palavra.

A tipografia utilizada assume um papel determinante na leitura de texto, seja para facilitar o reconhecimento de uma forma unificada que nos é familiar – a palavra –, ou para permitir a simultânea descodificação das letras constituintes de um vocábulo. A leitura da palavra só é possível se conseguirmos reconhecer a forma apresentada (letra ou palavra) como um semelhante da representação que memorizamos e que associamos a determinado conceito. Reconhecer significa, neste caso, identificar determinado desenho (letra ou palavra) como representativo de uma forma gráfica que já conhecíamos anteriormente.

O termo legibilidade define-se como a qualidade tipográfica de um texto que determina a sua facilidade de leitura. Um texto mais legível é aquele que permite uma leitura mais prazerosa e menos esforçada, através de uma descodificação mais célere dos seus constituintes (letras e palavras). Aspectos como a altura-x, o corpo, o tamanho dos ascendentes e descendentes, o estilo (bold, itálico), a cor, a espessura da letra, o contraste entre as várias partes da letra, o contraste entre a letra e o fundo, a textura e o brilho do papel, o comprimento das linhas e o entrelinhamento têm enorme peso na legibilidade de um texto. No que exclusivamente à tipografia diz respeito, classifica-se um tipo de letra quanto ao grau de legibilidade absoluta (rapidez na descodificação dos caracte-

res) e de leiturabilidade (rapidez na leitura em contínuo, em situação de texto corrido). Considera-se ainda genericamente que, em contínuo, as fontes tipográficas serifadas facilitam a leitura porque fixam o olhar na linha de texto que está a ser lida, evitando que o olhar seja puxado para as linhas de baixo ou de cima pelas predominantes hastes verticais das letras. Quanto à velocidade de descodificação de letras e palavras isoladas, considera-se genericamente que a tipografia não serifada é mais eficaz porque, eliminando as serifas, simplifica o desenho da letra.

A especificidade do público infantil implica que centremos a nossa análise nos aspectos tipográficos que mais directamente influenciam a compreensão do texto por parte da criança. Primeiramente esta análise deverá considerar que: a criança encontra-se em plena aprendizagem da leitura e da escrita; a criança não possui as experiências de leitura de um leitor experiente; a criança tem características próprias, diferentes das de qualquer adulto autor de conteúdos infantis; será tanto mais verdadeira quanto mais conseguirmos perceber a criança aprendiz.

Nos anos anteriores à escola primária, a educação na maioria dos países não é institucionalizada e as crianças têm experiências muito diversas no que toca ao contacto com o mundo dos livros e das palavras. A maioria dos pedagogos consideram vantajoso que as crianças experienciem os livros e as letras de forma orientada, aprendendo os primeiros vocábulos de forma global, mesmo não conhecendo os mecanismos do código escrito, como forma de preparar a aprendizagem futura e de tornar essa aprendizagem prazerosa. Mesmo assim, entre os educadores pré-escolares não são consensuais as vantagens de uma introdução à leitura, alegando-se o aparecimento de vícios nas crianças, que dificultarão a aprendizagem posterior.

Num estudo realizado por Kamii e Willert (1985) com 10 crianças de 5 e 6 anos de idade, verificou-se que estas constroem algumas ideias sobre a escrita antes de entrarem na escola: uma palavra tem de ter pelo menos duas ou três letras; uma palavra só pode ser lida se tiver, pelo menos, uma letra diferente (sabem que DDDD não se pode ler, por exemplo). Porque a aprendizagem do código escrito não acontece de forma natural (ao contrário da aquisição da linguagem oral), as crianças revelam ter conhecimentos limitados sobre este ao entrarem na escola primária. Por isto, os exercícios e exemplos que lhes são mostrados em

ambiente escolar são interpretados pelas crianças como modelos únicos. As letras manuscritas e de imprensa aí apresentadas são as primeiras e as únicas que a criança conhece, tornando-se nos modelos pelos quais avaliarão as experiências futuras.

Os tipos de letra de um sistema alfabético procuram alcançar uma boa legibilidade através de uma clara diferenciação das várias letras, atendendo também a uma uniformidade formal entre todos os caracteres. Se as letras forem muito diferentes entre si estaremos sistematicamente a adaptar-nos a novas formas e estilos, atrasando a decodificação. No entanto, dentro desta igualdade formal, cada um dos caracteres deve distinguir-se facilmente dos restantes para que, ao olharmos para um “d”, não tenhamos dúvidas do que ele representa.

Só através da consciência global do alfabeto e das suas especificidades o leitor experiente é capaz de decodificar inequivocamente um carácter tipográfico que seja apresentado isoladamente. Ao olhar para um “d” reconhece-o rapidamente porque sabe que não existe, no alfabeto latino, outra letra que seja composta por uma circunferência à esquerda de uma haste vertical com ascendente. Segundo Dina Feitelson (1976) *“seja em que língua for, o leitor terá de examinar os símbolos gráficos que vê diante de si e compará-los com o seu conhecimento relativo a outros símbolos gráficos (que haja aprendido até à data), com vista a determinar as unidades linguísticas por eles representadas.”*

Ora, a criança não aprende o alfabeto de uma forma global. Segundo o método de ensino utilizado nas escolas públicas portuguesas, a aprendizagem é feita letra a letra e, por isto, a criança não é capaz de identificar, numa letra que acaba de aprender, quais as formas fundamentais que efectivamente definem a letra e quais as nuances irrelevantes (serifas, terminações, curvas e contrastes circunstanciais). Assume, por sua vez, que o desenho que lhe é apresentado é a única forma possível para aquela letra e que todas as partes daquele desenho (as formas fundamentais e as nuances) fazem parte da letra.

Por outro lado, mesmo que a criança já tenha aprendido todas as letras do alfabeto, as comparações que é capaz de estabelecer estão delimitadas pelas características próprias do tipo de letra usado na sua aprendizagem. Porque não é um leitor experiente, se lhe for apresentada uma tipografia substancialmente diferente terá muitas dificuldades em reconhecer naquelas formas as letras que aprendeu.

Para que possamos perceber melhor a criança e experienciar as suas dúvidas, consideremos o alfabeto grego, constituído por 24 letras. Ao utilizarmos um alfabeto desconhecido afastamo-nos das características próprias do alfabeto latino, mas aproximamo-nos do grau de conhecimentos do público infantil sobre o código escrito.

Se os desafios das letras gregas aqui explanados não puderem ser extrapolados para o alfabeto latino, que fique feito o alerta para o caso helénico.

Dos seis desenhos apresentados na figura 1, dois são a letra “beta” (segunda letra do alfabeto grego), outros dois são a letra “zeta” (sexta letra do alfabeto) e outros dois são a letra “teta” (oitava letra do alfabeto), escritos em três tipos de letra diferentes. (As três tipografias apresentadas incluem caracteres gregos e latinos. Testando-as no alfabeto latino são, para nós, tipografias muito legíveis. Supomos que no alfabeto grego também o sejam.)



Figura 1 Por ordem: letra “zeta” em *Garamond Premier Pro*; letra “teta” em *Alkaïos*; letra “zeta” em *Century Schoolbook*; letra “teta” em *Garamond Premier Pro*; letra “beta” em *Garamond Premier Pro*; letra “beta” em *Century Schoolbook*.

As letras apresentadas são de tal forma distintas entre si que, para qualquer ignorante em grego (nos quais nos incluímos), cada uma delas poderia representar uma letra diferente do alfabeto. Torna-se, inclusivamente, difícil agrupá-las duas a duas, conforme o enunciado. Mesmo que saibamos que o primeiro e o terceiro caracteres apresentados representam a mesma letra – “zeta”, em *Garamond Premier Pro* e *Century Schoolbook*, respectivamente – teremos dificuldade em perceber quais os traços fundamentais da letra “zeta”, sem conhecer as restantes letras do alfabeto grego e as formas que as distinguem.

Se nos for ensinada a letra “ómicron” (décima quinta letra do alfabeto grego) no tipo de letra *Garamond Premier Pro* (figura 2), ficaremos com a ideia correcta de que esta letra é composta apenas por uma circunferência. Se depois desta aprendizagem nos depararmos com a letra “sigma” num outro tipo de letra (por exemplo, *Century Schoolbook*, figura 2) não saberemos se se trata da letra “ómicron” num outro tipo de letra, ou se é uma letra diferente que desconhecemos.

Figura 2 Por ordem: letra “ómicron” em *Garamond Premier Pro*; letra “sigma” em *Century Schoolbook*.



Porque somos leitores experientes sabemos que existe uma enorme diversidade de tipos de letra e que todos eles têm as suas particularidades. Na tentativa de identificarmos um carácter que acabámos de aprender, noutras tipografias, temos capacidades de abstracção suficientes para, de alguma forma, adivinharmos as formas fundamentais e as nuances próprias da letra apresentada. Duvidamos ao deparamo-nos com um carácter que desconhecemos, interrogando-nos se é um novo carácter ou uma forma diferente para uma letra que já conhecíamos. A criança, dada a sua inexperiência, terá grandes dificuldades em reconhecer os traços fundamentais, pelo que o conhecimento total do alfabeto ainda se torna mais premente para o público infantil.

Desta exemplificação retém-se que a tipografia usada na aprendizagem de determinada letra faz igualmente parte dessa aprendizagem. Aprender a letra “teta” através da tipografia *Alkaios* é substancialmente diferente de a aprender em *Garamond Premier Pro*. Independentemente das especificidades de um e de outro alfabeto, este é um dos desafios que a criança enfrenta actualmente na aprendizagem da leitura e na introdução a uma leitura autónoma, na qual se encontra a leitura de livros infantis.

No alfabeto latino, o grande número de tipografias resulta numa enorme diversidade de formas e estilos das letras. Estas diferenças serão tão confusas para a criança aprendiz quanto as diferenças nos tipos de letra gregos são para nós. A larga experiência que temos na leitura do alfabeto latino impede-nos de identificar facilmente as disparidades detectadas por um leitor inexperiente, e de sobretudo reconhecer as implicações destas diferenças na descodificação das letras.

Ainda assim, consideremos os casos mais díspares nas letras latinas, em diferentes tipografias que consideramos legíveis e amiúde utilizadas (figura 3). Atendemos somente a caracteres em caixa-baixa (minúsculas) por constituírem a larga maioria das letras que serão lidas pela criança e porque as diferenças nas letras em caixa-alta (maiúsculas) não são relevantes.



Figura 3 Por ordem: “g” em *Garamond Premier Pro*; “g” em *Helvetica*; “g” em *Caecilia* normal; “g” em *Caecilia* itálico; “a” em *Avant Garde*; “a” em *Georgia* normal; “a” em *Georgia* itálico; “f” em *Cronos Pro* normal; “f” em *Cronos Pro* itálico.

A diferença mais notória diz respeito ao desenho da letra “g”, que adquire uma de duas formas conforme o tipo de letra a que pertence. Regra geral, nas tipologias serifadas e na humanista esta letra adquire uma forma mais clássica, composta por uma “ligatura” e por um “laço”, como exemplificado na tipografia *Garamond Premier Pro*. Nas restantes tipologias não serifadas, uma “cauda” substitui os elementos anteriores, conforme se percebe no “g” da tipografia *Helvetica*. Este desenho da letra “g” – apelidado de “g infantil” – terá sido criado especialmente para crianças, mas estudos recentes não atestam um aumento da legibilidade. Esta letra tem igualmente comportamentos específicos quando usada no estilo itálico. Mesmo que no estilo normal apresente a forma clássica, em muitos tipos de letra o estilo itálico é o “g” na versão com “cauda”, para além de adquirir a inclinação própria deste estilo. É exemplo disto o “g” itálico da *Caecilia*.

As variantes da letra “a” em diferentes tipografias são mais raras que as da letra “g” mas, ainda assim, são muito comuns quando se usa o estilo itálico. Algumas tipografias da tipologia geométrica (em especial as que usam como forma básica a circunferência) têm um “a” aberto, composto apenas por uma barriga à esquerda de uma haste, como em *Avant Garde*. Nestas tipografias a letra “a” – também apelidada de “a infantil” – é facilmente confundida com o “o”, ou mesmo com o “g”. No entanto, na grande maioria dos tipos de letra o “a” tem um desenho semelhante ao da tipografia *Georgia* no estilo normal. Tal como na letra “g”, o estilo itálico aproxima o “a” do “a” aberto das tipografias geométricas, como mais uma vez é exemplo a *Georgia*.

A letra “f” é, no estilo normal, constituída por uma haste principal que liga a um ascendente em gancho. Numa grande quantidade de tipos de letra a sua versão itálica adquire também um descendente, para além da inclinação, como é exemplo a tipografia *Cronos Pro*.

Atenda-se ainda às versões itálicas das letras “v” e “w”, que em muitas tipografias clássicas se afastam do desenho comum, e à semelhança entre o “i” maiúsculo e o “l” minúsculo, que em muitas tipografias não serifadas apenas divergem na grossura da haste.

Para além destas questões, grandes diferenças no contraste entre as várias partes das letras, grande rigidez nas suas formas (geométricas) ou serifas muito pronunciadas, que afastem o tipo de letra apresentado do modelo apreendido pela criança durante a aprendizagem das letras, podem complicar a decodificação e comprometer a leitura autónoma (figura 4). (As tipografias ilegíveis, desequilibradas e temáticas são, logicamente, desaconselháveis.)

Figura 4 Por ordem: *Didot*; *Kabel*; *OCR A*; *Rockwell*; *Courier New*.

abcdefghijklmnopqrstuvwxyz
abcdefghijklmnopqrstuvwxyz
abcdefghijklmnopqrstuvwxyz
abcdefghijklmnopqrstuvwxyz
abcdefghijklmnopqrstuvwxyz

Durante o exigente processo de aprendizagem da leitura será vantajoso uniformizar as condições em que o código escrito é apresentado ao público infantil, para que o gosto pela leitura ganhe sustentação e para que as dificuldades (que sempre aparecem) sejam superadas. Consta-se a importância de uma “constância formal” nas diferentes fontes tipográficas apresentadas à criança, sempre que se promova uma leitura autónoma nos primeiros tempos de aprendizagem da leitura, protelando o contacto com tipografias muito díspares.

Entenda-se que o problema dos tipos de letra incomuns nem sempre está numa maior complexidade do desenho, nem numa maior dificuldade do ser humano em apreendê-los. Simplesmente, a pouca familiaridade que estabelecem com as tipografias que costumamos usar torna-os pouco legíveis.

Para que uma tipografia se considere adequada a um livro infantil deverá: ser composta por formas simples, sem adornos complexos e desnecessários; atender a uma unidade formal entre todos os caracteres, evitando o aparecimento sistemático de novas formas e estilos que atrasariam a leitura; permitir uma clara distinção entre as diferen-

tes letras do alfabeto, para que a descodificação seja rápida e inequívoca; ser semelhante à tipografia usada na aprendizagem do código escrito, promovendo uma constância formal.

Nas escolas primárias do ensino público em Portugal, a aprendizagem do código escrito efetua-se letra a letra, com a introdução ocasional de ditongos, numa aprendizagem dual: caixa-alta (maiúsculas) e caixa-baixa (minúsculas). Para além desta dualidade, que exige a aprendizagem das 26 letras do alfabeto através de 52 símbolos gráficos, a relação com as letras faz-se através de duas tipografias totalmente diferentes – manuscrita e “de imprensa” –, o que duplica os símbolos gráficos apreendidos ao fim de um ano, 104 símbolos.

Nos livros de língua portuguesa do primeiro ano aprende-se a copiar as letras com base num modelo tipográfico manuscrito, comum aos livros de todas as editoras, deixando a maior parte dos textos e enunciados para uma tipografia não serifada, ora grotesca ora humanista, consoante o livro adoptado pelos professores de cada agrupamento escolar. As crianças são obrigadas a escrever de uma forma e a ler com base noutros símbolos. Dizer que as duas tipografias usadas representam as mesmas letras não minimiza as diferenças entre elas (figura 5).



Figura 5 Tipografias usadas no manual de língua portuguesa da Texto Editores “A Grande Aventura”, de Paula Melo e Marisa Costa.

Ao fim de alguns anos as crianças adoptam a sua própria caligrafia, composta usualmente por uma mistura de caracteres de imprensa e formas manuscritas. Esta mudança é transversal a todos os alunos e acontece provavelmente por três razões: primeiro, os professores tornam-se menos exigentes em relação à caligrafia dos seus alunos; depois, a falta

de contacto com as letras manuscritas faz com que se adquiram novas referências tipográficas; e por último, a necessidade de uma escrita célebre obriga a criança a encontrar formas mais rápidas de desenhar, eliminando os adornos desnecessários, nomeadamente os existentes nas letras maiúsculas manuscritas.

Figura 6 Tipografia *Sassoon Primary Infant*, criada por Sassoon e Williams.



Noutros países, estudos sobre tipografia para a infância têm gradualmente aproximado a tipografia usada para ler das letras que as crianças escrevem. Nomeadamente através de *exit strokes* (terminações das letras), promove-se uma continuidade visual no desenho das palavras, aproximando-se das ligações características da escrita manuscrita (figura 6). Pretende-se, com estes ensaios, fazer convergir as duas aprendizagens indissociáveis protagonizadas pela criança: a escrita e a leitura. Assim, as letras que a criança escreve copiam um modelo que, extraindo as ligações entre as letras, se torna pronto a ser lido. Acaba-se assim com a distinção entre “o jeito que se escreve” e “o jeito que se lê”, reduzindo para metade os símbolos ensinados.

Outros ensaios apelam a uma reformulação do código escrito, fazendo convergir as letras maiúsculas e minúsculas numa só tipografia de 26 letras, reduzindo também para metade o número de caracteres ensinados, mas reforçando a distinção entre as letras que se escrevem e as que se lêem. Nomeadamente através da tipografia “Alfabeto 26”, de Bradbury Thompson, as letras maiúsculas e minúsculas são as mesmas, apenas diferindo no tamanho relativo que apresentam na frase.

As tipografias góticas ou humanistas usadas nos manuais escolares portugueses caracterizam-se pela ausência de serifas, pela uniformidade no traço, pela ausência de contraste entre as várias partes das letras e por uma altura-x generosa. O estilo itálico não é utilizado, evitando as disparidades já relatadas; a letra “g” toma a forma característica das tipografias góticas (com “cauda”); e o “a” assume a forma mais comum (semelhante ao “a” da tipografia *Georgia* normal; ver figura 3).

A promoção de uma constância formal tipográfica assente em tipografias góticas ou humanistas, que incluíam as características acima descritas, preparam a criança para lidar imediatamente com uma enorme diversidade de informação, porque se encontram aplicadas em todos os meios e lugares, contribuindo para o desenvolvimento de uma leitura experiente capaz de se adaptar mais tarde a todas as formas tipográficas. Pecam apenas, como vimos, por se afastarem claramente da escrita manuscrita feita pela criança – questão mais ligada à problemática da tipografia didáctica, a abordar noutra ocasião.

No livro infantil, o conteúdo textual é reduzido e as frases são curtas e simples, não ultrapassando a meia dúzia em cada página, pelo que a importância de tipos de letra com serifa seria diminuta.

O corpo do texto deverá ser suficientemente grande para permitir a decodificação rápida e inequívoca de cada uma das letras constituintes das palavras. Como vimos, a leitura experiente baseia-se num reconhecimento intuitivo das letras ou da forma das palavras (dependendo da teoria considerada), através de fixações, sacadas e regressões, razão pela qual prestamos menos atenção à forma de cada uma das letras e mais atenção às nossas unidades básicas de reconhecimento: conjuntos de letras ou palavras. Por sua vez, a criança, que foi ensinada por um método sintético e que se depara frequentemente com palavras novas, necessita de analisar cada uma das letras para perceber as palavras e as frases.

O tamanho das letras deverá também ter em conta a distância de leitura – distância entre o olho humano e a página do livro – praticada pelo público infantil. Ao contrário de outros tipos de leitura (para outros públicos) que se concretizam em condições relativamente constantes, a leitura efetuada pelas crianças tanto pode acontecer com o livro ao colo, como com ele em cima de uma mesa, ou mesmo estendido no chão, pelo que a distância de leitura é muito variável. O corpo da letra deve ser suficientemente grande para permitir uma leitura confortável quando a distância do livro à criança for máxima.

Nalguns livros infantis as frases de um só bloco de texto são escritas com diferentes tamanhos de letra, consoante a importância ou intensidade com que determinada fala/frase deve ser interpretada. Esta prática contribui para aumentar o dinamismo da dupla página, mas trata-se de um artifício não conducente com os recursos próprios do código escrito.

Importa esclarecer que, na tentativa de representar a fala, o código escrito dotou-se de recursos ortográficos (nomeadamente, a pontuação) capazes de orientar a leitura. Um diálogo exaltado é representado na escrita através de um ponto de exclamação, e não através de uma frase num corpo de letra maior. Da mesma forma, um objecto muito grande não é representado por uma palavra mais alta que as outras (recurso utilizado no desenho), mas sim por adjectivos ou expressões que o caracterizam: “grande”, “enorme”, “muito grande”. Esta fidelidade às convenções da escrita evitará que, mais tarde, a criança utilize o tamanho das letras para escrever coisas grandes ou diálogos exaltados, cingindo-se aos recursos disponibilizados pelo código escrito.

“Devemos entender que, para além do desenho da letra, a caligrafia compreende as convenções básicas acerca do arranjo gráfico da página a que os textos devem ser sujeitos (convenções tipográficas) e que estas devem ser ensinadas, normalmente, ao mesmo tempo que se inicia o ensino da escrita. Estas convenções — nitidez no desenho das letras, disposição das palavras, das frases e dos parágrafos, coesão gráfica dos textos, destaques de títulos, alinhamentos à esquerda, proporcionalidade gráfica e outros elementos — contribuem significativamente para a clareza na escrita e para a obtenção de informações adicionais na leitura. Por tudo isto, devem ser explicitamente ensinadas aos alunos. É exactamente nesta fase da aprendizagem que devem perceber que a forma também é conteúdo e que, apesar de ser um acto solitário, toda a escrita tem como fim último ser lida. O sistema gráfico deve, por isso, ser eficaz, claro, simples e previsível.” (Baptista, Viana e Barbeiro, 2011)

A utilização exclusiva das letras em caixa-alta (maiúsculas) em texto é consensualmente considerada um obstáculo a uma leitura fluente, porque, eliminando os ascendentes e descendentes (que existem nas letras minúsculas), uniformiza-se a altura de todas as letras do alfabeto e elimina-se as diferenças necessárias a uma rápida descodificação de cada um dos caracteres. Como vimos, um tipo de letra legível tem de permitir uma clara distinção entre todas as letras do alfabeto, para que, ao olharmos para uma letra, não tenhamos dúvidas do que ela representa. Mesmo para um leitor experiente, a leitura de texto corrido em caixa-alta torna o desafio da leitura muito mais exigente. Nos livros infantis, a sua utilização não é aconselhável, até porque afasta a criança daquilo que maioritariamente irá encontrar em experiências de leitura futuras: primeira letra de cada frase em caixa-alta e restante texto em caixa-baixa.

ILUSTRAÇÃO

“(...) a escolha dos livros de história deve apoiar-se em alguns aspectos básicos, como: a ilustração, a propriedade da imagem, a estética coerente com o tema e as emoções que a obra literária sugere, o destaque dos elementos figurativos como a cor, tamanho da imagem, disposição espacial (...)”

Carla Milene Gomes, “Literatura Infantil: Construção da Leitura e da Escrita”

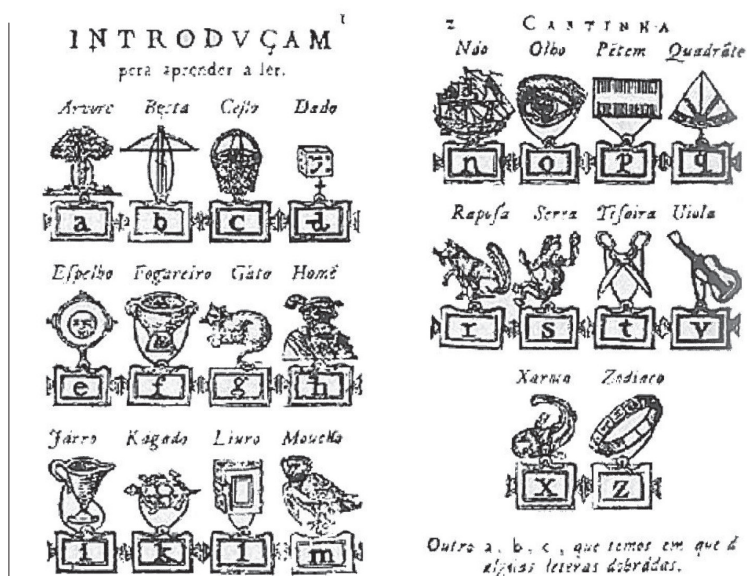
A ilustração é um elemento central na literatura infantil moderna; ao contrário do que acontece noutros tipos de literatura, o nome do ilustrador acompanha frequentemente o nome do próprio autor do texto, na capa do livro infantil. Para além das virtudes figurativas e decorativas deste recurso, que influenciam o desenvolvimento da imaginação da criança e que contribuem para uma leitura motivada (aspectos a tratar posteriormente), poderá igualmente constituir um instrumento valioso ao serviço de uma literatura infantil que ensine a ler. Persistindo nos objectivos da análise já efetuada sobre tipografia, e afastando-nos agora das competências específicas do design editorial (que não é ilustração), interessa reflectir sobre: a importância da ilustração como possível referente auxiliar da leitura; e, nomeadamente, sobre o seu contributo para esta aprendizagem, quando aplicada em livros infantis não relacionados com a temática do alfabeto.

A utilização de ilustrações como recurso didático não é prática recente nem inovadora. Importa, antes de mais, perceber as potencialidades didáticas da imagem, exploradas ao longo dos séculos por inúmeros pedagogos. Atendamos aos seguintes exemplos.

O político, escritor e gramático português João de Barros publica, em 20 de Dezembro de 1539, a “Grammatica da Lingua Portuguesa com os Mandamentos da Santa Mãre Igreja” – mais conhecida por “Cartilha com os Preceitos e Mandamentos da Santa Mãre Igreja” –, introdução à “Grammatica da Lingua Portuguesa”, publicada 23 dias depois. Aqui, João de Barros redige a “Introduçam pera aprender a ler”, constituída por 22 desenhos de objectos que deveriam ser apresentados à criança e cujas primeiras letras das palavras são as 22 letras do alfabeto português da altura (figura 7). A saber: *arvore, besta, çesto, dado, espeelho, fogareiro, gáto, hómẽ, járrro, kágado, liuro, moucho, não, olho, pëntem, quadrãte, raposa, serea, tisoira, uiola, xaroco, zodíaco*. Desta forma, a

criança aprenderia que o símbolo “a” é a primeira letra da palavra “arvore” e que o som que lhe corresponde é o primeiro som desta palavra. A criança era levada a associar a letra “g” ao primeiro som que se diz quando se pronuncia “gato”, apoiando-se na imagem.

Figura 7 “Introduçam pera aprender a ler”,
“Cartilha com os Preceitos e Mandamentos da
Santa Mádre Igreja”, 1539, João de Barros.



O bispo protestante, professor, cientista e escritor checo Jean Amos Comenius, autor da *Opera Didactica Omnia* (Didática Magna), e considerado o fundador da didática moderna, publicou em 1658 em Nuremberga o primeiro livro didático ilustrado – *Orbis Pictus*. Originalmente escrito em latim e alemão, e dividido em 151 partes/temas, este longo monólogo é precedido por um pequeno diálogo introdutório – o *Invitatio* – no qual o mestre convida o rapaz a ouvir as suas explicações, para que se torne sábio. Aqui, o mestre diz:

“Ante omnia, debes discere simplices Sonos ex quibus Sermo humanus constat; quos Animalia sciunt formare, & tua Lingua scit imitari, & tua Manus potest pingere.” (*Orbis Pictus, Invitatio*, 1658)

(Em português: “Antes de tudo, você deve aprender os sons, dos quais consiste a fala humana; e que as criaturas vivas sabem como produzir e sua Língua sabe como imitar e suas mãos podem representar.”)

À semelhança do que fez João de Barros, Comenius associa um personagem a cada letra do alfabeto (neste caso: animais, o vento e humanos em diferentes situações) (figura 8). A escolha destes personagens não é feita consoante a primeira letra das palavras que os designam, mas sim

pelo som que eles produzem. Assim, para aprender a letra “b” é apresentado o desenho de uma cabra que faz “b è è è”; para aprender o “i” é apresentado o desenho de um rato que guincha “i i i”; e para aprender o “k” é apresentado o desenho de um pato que grasnou “kha, kha” (sons correspondentes com a língua latina do século XVII).

	<i>Cornix cornicatur,</i> The <i>Crow</i> crieth.	à à	A a
	<i>Agnus balat,</i> The <i>Lamb</i> blaiteth.	b è è è	B b
	<i>Cicàda stridet,</i> The <i>Grasshopper</i> chirpeth.	cì cì	C c
	<i>Upupa dicit,</i> The <i>Whooppoo</i> saith.	du du	D d
	<i>Infans ejulat,</i> The <i>Infant</i> crieth.	è è è	E e
	<i>Ventus flat,</i> The <i>Wind</i> bloweth.	fi fi	F f
	<i>Anser gingrit,</i> The <i>Goose</i> gagleth.	ga ga	G g
	<i>Os halat,</i> The <i>Mouth</i> breatheth out.	hà'h hà'h	H h
	<i>Mus mintrit,</i> The <i>Mouse</i> chirpeth.	i i i	I i
	<i>Anas tetrinnit,</i> The <i>Duck</i> quaketh.	kha, kha	K k
	<i>Lupus ululat,</i> The <i>Wolf</i> howleth.	lu ulu	L
	<i>Ursus murmurat,</i> The <i>Bear</i> grumbleth.	[mum mum	M

Figura 8 Abecedário ilustrado, *Orbis Pictus*, Jean Amos Comenius, 1658.

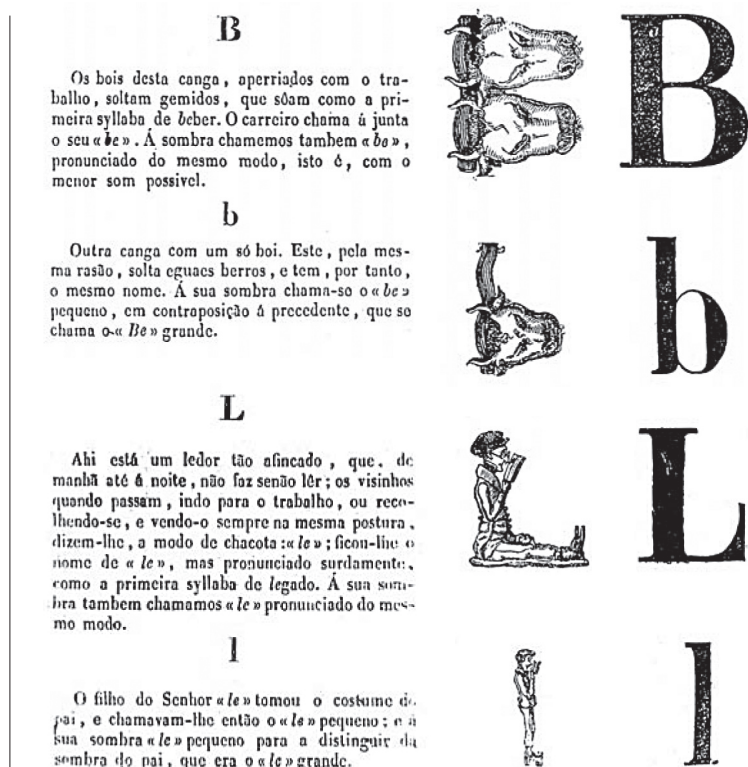
Apesar de diferentes, os métodos de João de Barros e Jean Comenius têm intenções semelhantes: associar a nova aprendizagem – o alfabeto – a conceitos que a criança já conhece (objectos, animais...), tornando a aprendizagem mais aliciante; e usar a imagem para associar a letra a um som, seja este o primeiro som da palavra representada na imagem ou o som produzido pela personagem representada na imagem.

Em 1847 António Feliciano de Castilho desembarca com a família na ilha de São Miguel (Açores), para ocupar uma vaga no governo civil do distrito de Ponta Delgada. Depois de se dedicar ao relançamento do jornal “O Agricultor Micaelense” (entre 1848 e 1852), envolve-se na des-

coberta de um método didático que ensinasse rapidamente os camponeses a ler, tanto para acederem ao jornal que lhes era dedicado, como para contactarem com outras obras literárias de interesse.

O “Método de Leitura Repentina”, inspirado no método desenvolvido pelo pedagogo francês Lemare (e ao qual Castilho teve acesso), acrescenta aos métodos anteriores uma estreita relação gráfica entre o desenho da letra e a ilustração que a acompanha. A ilustração é justificada por uma pequena história (descrita num texto) e adquire uma forma semelhante à letra que lhe corresponde, sendo igualmente formada por personagens que produzem ou estão associadas ao som da própria letra (como explica o texto) (figura 9). A ilustração deixa de ser apenas um referente para o som da letra, passando também a representar a sua forma. A letra “B” maiúscula, por exemplo, é representada por uma junta de bois que vai exausta do trabalho e que por isso solta gemidos “*que sôam como a primeira syllaba de beber*”. O “b” minúsculo é representado por um só boi na canga, que, igualmente exausto, produz o mesmo som.

Figura 9 “Método de Leitura Repentina”,
António Castilho, 1852.



Nos três métodos acima descritos utilizam-se ilustrações de coisas concretas que as crianças já conheciam anteriormente (objectos, seres vivos) para introduzir a aprendizagem de conceitos novos e abstractos – as letras. Desta forma, inicia-se um processo de aprendizagem sintético (que começa nas letras), mas que é associado a conceitos concretos, representados nas ilustrações. A ilustração (e o conceito que lhe está associado) funcionará como referente auxiliar da leitura enquanto o desafio for o simples reconhecimento das letras isoladas e a identificação dos respectivos sons. Ao deparar-se com um “b”, a criança lembrar-se-á do desenho de uma cabra que baliu “b è è è” (associação feita por Jean Comenius), sendo depois capaz de reproduzir o nome da letra.

Porém, para ler palavras – procedimento intrínseco à leitura – é necessário afastar as letras de qualquer vínculo concreto. O “a” da palavra “esfera” não pode ser constantemente associado ao primeiro som da palavra “árvore” (associação feita por João de Barros). É necessário que o “a”, como todas as outras letras da palavra, seja unicamente associado a um som, e representado por aquela forma gráfica específica. Se assim não fosse, a leitura seria muito dificultada e a descodificação da palavra “esfera” exigiria que se associasse mentalmente os primeiros sons dos seguintes conceitos: “espelho”, “sereia”, “fogareiro”, “espelho”, “raposa” e “árvore”. O ponto de partida para a leitura de textos é o reconhecimento da letra como entidade abstracta, desprovida de uma história ou de uma associação concreta.

A palavra – que resulta da junção de várias letras – é que constitui a unidade básica de significação, capaz de fazer o leitor vislumbrar o conceito aí representado. Como foi já descrito, aprender a ler implica primeiramente reconhecer os símbolos gráficos – as palavras – como referentes de coisas ou palavras faladas que a criança conhece. A ilustração que represente palavras (e não letras) poderá até facilitar a apreensão de novos conceitos.

Retomando a análise do *Orbis Pictus* de Jean Comenius: cada uma das restantes 150 partes do livro dedica-se a um tema diferente, sempre encabeçadas por uma ilustração numerada, que contém os diferentes conceitos presentes no texto. As explicações do mestre incidem sobre temas tão específicos e variados como: Deus; o ar; serpentes e répteis; aves domésticas; pássaros cantores; aves de rapina; a alma do homem; produção de mel; pesca; as divisões da casa; a esfera celeste; árvore genealógica; a batalha naval; o cristianismo; ou o soldado (figura 10).



If we be to make War
Soldiers are lifted, 1.

Their Arms are
a *Head-piece*, 2.
(which is adorned with a
Crest) and the *Armour*,
whose parts are a *Collar*, 3.
a *Breast-plate*, 4.
Arm-pieces, 5.
Leg-pieces, 6.
Greaves, 7.
with a *Coat of Mail*, 8.
and a *Buckler*, 9. these
are the defensive Arms.

The offensive are
a *Sword*, 10.
a *two-edged Sword*, 11.
a *Falchion*, 12.
which are put up into
a *Scabbard*, 13.
and are girded with a *Gir-
dle*, 14. or *Belt*, 15.
(a *Scarf*, 16.
serveth for ornament)
a *two handed-Sword*, 17.
and a *Dagger*, 18.

In these is the *Haft*, 19.
with the *Pummel*, 20.
and the *Blade*, 21.
having a *Point*, 22.
in the middle are the
Back, 23. and the *Edge*, 24.

The other Weapons are
a *Pike*, 25. a *Halbert*, 26.
(in which is the *Haft*, 27.
and the *Head*, 28.) a
Club, 29. and a *Whirlebat*, 30.

They fight at a distance
with *Muskets*, 31.
and *Pistols*, 32. which
are charged with *Bullets*,
33. out of a *Bullet-bag*, 34.
and with *Gun-powder*
out of a *Bandalier*, 35.

Si bellandum est
scribuntur *Milites*, 1.

Horum *Arma* sunt,
Galea (*Cassis*, 2.)
(quæ ornatur
Cristâ) & *Armatura*,
cujus partes *Torquis fer-
reus*, 3. *Thorax*, 4.
Brachialia, 5.
Ocreæ ferreæ, 6.
Manicæ, 7.
cum *Lorica*, 8.
& *Scuto* (*Clypeo*), 9.
hæc sunt *Arma* defensiva.

Offensiva sunt
Gladius, 10.
Framea, 11.
& *Acinaces*, 12.
qui reconduntur
Vaginâ, 13.
accinguntur *Cingu-
lo*, 14. vel *Baltheo*, 15.
(*Fascia militaris*, 16.
inservit ornatui)
Romphæa, 17.
& *Pugio*, 18.

In his est *Manubrium*, 19.
cum *Pomo*, 20.
& *Verutum*, 21.
Cuspidatum, 22.
in medio
Dorsum, 23. & *Acies*, 24.

Reliqua arma sunt
Hasta, 25. *Bipennis*, 26.
(in quibus *Hastile*, 27.
& *Mucro*, 28.)
Clava, 29. & *Cæstus*, 30.

Pugnatur eminùs
Bombardis (*Sclopetis*), 31.
& *Sclopis*, 32. quæ
onerantur *Globis*, 33.
è *Theca bombardica*, 34.
& *Pulvere nitrato*
è *Pyxide pulveraria*, 35.

Figura 10 Miles, Orbis Pictus, Jean Amos Comenius.

Note-se que a intenção de Jean Comenius não é facilitar a leitura de palavras difíceis, apresentando um recurso conhecido – a ilustração – para ilustrar conceitos que a criança já conhece. A sua intenção é ensinar à criança conceitos novos que ela desconhecia, utilizando a palavra escrita (que é lida inequivocamente, com ou sem ajuda) e a ilustração para dar som e corpo (representação gráfica) aos novos conceitos, aumentando o léxico da criança.

Os objectivos que norteiam a nossa reflexão são outros. Uma ilustração que auxilie a aprendizagem da leitura deverá, antes de mais, representar conceitos já conhecidos pela criança, mas cuja grafia⁵ é difícil. Uma leitura autónoma apoiada por ilustrações, constituir-se-á por: (1) leitura das palavras fáceis até se deparar com uma palavra difícil; (2) procurar na ilustração um elemento que represente a palavra difícil (com base em referências dadas pela parte do texto que já foi lida); (3) descobrir o termo associado à respectiva ilustração; (4) associar o termo encontrado à palavra que levantou dúvidas.

Esta hipótese meramente teórica poderia, na prática, resultar em algo semelhante à numeração da ilustração efetuada por Comenius no *Orbis Pictus* (figura 10). No entanto, como veremos, a ilustração não consegue substituir o referente natural das palavras escritas – as palavras faladas (som).

Em primeiro lugar, as línguas modernas incluem uma enorme quantidade de conceitos abstractos, e portanto, nem todas as palavras são representáveis graficamente. Se uma criança se depara com a palavra “coração”, poderá, através do desenho de um coração, alcançar o conceito/palavra pretendida; trata-se de um objecto concreto com uma representação gráfica mais ou menos consensual. No entanto, se a palavra for o conceito abstracto “amor”, não existe uma ilustração capaz de indicar inequivocamente à criança qual a palavra pretendida. As potencialidades da ilustração como recurso auxiliar da leitura ficam, assim, limitadas a conceitos concretos, passíveis de uma representação gráfica relativamente consensual.

Em segundo lugar, a ilustração é uma representação que comporta variadas interpretações. Mesmo que, de uma forma muito explícita, fosse feita a associação entre a palavra “lago” e o desenho de um lago (por forma a que a criança percebesse que “isto é isto”), poderia ler em “lago”

⁵ Representação escrita de uma palavra.

a palavra “lagoa” ou “charco”, por se tratarem de conceitos com representações gráficas semelhantes. Este problema não se resolve com ilustrações mais detalhadas ou mesmo com fotografia (que peca por não permitir qualquer abstracção), porque a interpretação de uma imagem é sempre subjectiva. Os sinónimos (palavras de igual significado) não permitem que se abdique do referente sonoro protagonizado pelo professor (ou educador) durante a aprendizagem da leitura. A leitura da palavra é o único referente viável e inequívoco para a palavra escrita.

Segundo Martins (1996), *“a leitura da imagem não é nem linear nem literal, enquanto a leitura de um texto obedece a estas duas características; na escrita, há uma sequência no espaço que corresponde à ordenação temporal da fala; por outro lado, a escrita implica uma descodificação, enquanto a imagem apenas exige uma interpretação.”*

A importância da ilustração como auxiliar da leitura e como referente de palavras escritas é, portanto, diminuta. A ilustração não permite que a criança encontre, de forma inequívoca, o termo exacto que procura e que está com dificuldade em ler. É essencial que a leitura seja apoiada por uma referência sonora, protagonizada pelo professor ou educador, que descodifique verbalmente e em voz alta as palavras que levantem dúvidas.

Nos livros de Língua Portuguesa do 1.º ano do Ensino Básico, a utilização de ilustrações como referentes de palavras pretendidas é feita de forma cuidadosa, para evitar dúvidas. Os exercícios mais comuns apresentam a ilustração de um animal ou objecto isoladamente e pedem à criança que escreva a palavra correspondente por baixo, com base num banco de palavras. No entanto, algumas escolhas infelizes comprometem a descodificação: em busca de palavras que acabem em “z” (figura 11), o pássaro e a cesta da fruta poderão levantar dúvidas; no exercício da figura 12 as palavras devem acabar em “al”, “el”, “il”, “ol” ou “ul”, tarefa difícil de concretizar para o primeiro e último desenhos. As soluções são, respectivamente, “perdiz” e “cabaz”, “papel” e “salto”.

No que toca ao desenvolvimento de uma leitura autónoma e descomplexada, as novas tecnologias poderão porventura agilizar o processo, disponibilizando à criança as ferramentas necessárias para lidar com as suas próprias dúvidas, aliando texto, som e imagem – temática a abordar noutra ocasião.



Figura 11 “Língua Portuguesa, Clube dos Cinco, 1.º ano”, Texto Editores, 2009, p. 91.



Figura 12 “Língua Portuguesa, Clube dos Cinco, 1.º ano”, Texto Editores, 2009, p. 85.

Afastada a hipótese de uma correspondência directa entre palavras e elementos figurativos para auxiliar a leitura, a ilustração impõe-se como um sujeito activo e influente na construção do objecto global que é o livro infantil.

Longe vão os tempos em que, à ilustração, se reservava um papel meramente decorativo e anexo à história contada pelo texto. A ilustração de hoje constrói uma mensagem válida e igualmente comunicável, permitindo múltiplas interpretações. A relação entre texto e imagem é dialogante e complementar; partes de uma só unidade transmitida à criança através do livro infantil.

Ao projectar as ilustrações para uma história, o ilustrador parte do texto escrito e dá-lhe uma representação visual, mais ou menos detalhada. Por muito “pessoal” que seja a interpretação feita pelo ilustrador, existem ideias-chave no texto que devem ser respeitadas: se o texto de determinada dupla-página versar sobre uma casa muito pequena e um monstro gigante, a ilustração deve evidentemente representar esta ideia.

Não pretendemos, com o acima dito, limitar a liberdade do ilustrador, mas sim afastar a ilustração de uma perspectiva exclusivamente

artística e, portanto, autónoma (que não o é!). Ilustrar um livro infantil implica perceber o texto e idealizar um ambiente visual que encaixe no que está escrito, acrescentando-lhe os inúmeros elementos (personagens, formas, texturas, cores) que, não estando referidos no texto, são necessários à edificação de uma experiência inteligível, enriquecedora e aliciante para a criança.

Porque a liberdade dos ilustradores não está, de todo, limitada, os estilos, materiais e formas de ilustrar multiplicam-se, tornando muito difícil qualquer tentativa de categorizar as ilustrações desenvolvidas para histórias infantis. Teoricamente podemos definir duas formas distintas de ilustração.

A ilustração pleonástica, como o próprio nome indica, repete o conteúdo do texto sob a forma de imagens, reforçando visualmente a mensagem escrita através de representações mais ou menos previsíveis. Todos os elementos mencionados no texto são representados fielmente e os poucos elementos extra textuais surgem de forma previsível e trivial, tendo como referência a própria realidade ou representações banais. São comuns as árvores “bem feitas”, todas iguais, com um buraco no tronco, por exemplo.

Na verdade, nenhum texto infantil é suficientemente descritivo e detalhado para impor um caminho à ilustração e, assim, limitar a liberdade e criatividade do ilustrador. “*O galo Pinto era convencido e um pouco trocista, e exibia uma linda cauda de penas azuis.*” é a primeira frase do livro “O Casamento do galo Pinto”, de Juan Alfonso Belmontes e Natalie Pudalov, cuja ilustração ocupa toda a primeira página. Ora, com base na frase, e tentando visualizar especificamente a figura do galo Pinto, perguntamo-nos: de que cor são as penas do resto do corpo?; o galo é gordo ou magro?; é alto ou baixo?; tem o bico grande e preto ou curto e amarelo?; está vestido como um humano ou anda só com as penas à mostra?; tem barba?; tem escamas?; tem uma grande cabeça e um corpo pequeno?; ou será o contrário de tudo isto?... Na verdade, todas as hipóteses aqui levantadas encaixam na descrição do galo Pinto feita por Juan Alfonso Belmontes. Sabendo nós que a descrição de uma personagem não se faz apenas com o que é dito sobre ela na primeira frase de um livro, serve a análise anterior para percebermos as dúvidas por que passa um ilustrador de livros infantis e a imensa liberdade que acompanha o seu trabalho.

Enquanto a ilustração pleonástica responde às dúvidas anteriores com representações próximas da realidade – um galo da vida real, mas com uma cauda de penas azuis –, a segunda forma de ilustração interpreta os conteúdos textuais, respeitando as ideias descritas, mas dando-lhes uma identidade visual própria que supera o texto original. As omissões do autor do texto, que (como vimos no caso do galo Pinto) não permitem construir a imagem visual total das personagens (e de toda a história), são preenchidas com a criatividade do ilustrador, que acrescenta elementos, formas, personagens secundárias, cores e características, e que no fundo constrói uma história visual paralela ao texto.

Não nos esqueçamos que, apesar de aprendizes no código escrito, as crianças do ensino básico têm já uma cultura visual consolidada e são capazes de apreender formas distintas e inovadoras e de as interpretar correctamente. A simplicidade do texto escrito, obrigatória para quem está a aprender a ler, não deve impedir alguma complexidade (e até abstracção) nas representações visuais. À entrada para o 1.º ano do ensino básico, a criança contactou durante toda a sua vida (ainda que curta) com formas visuais de todo o género: já viu filmes de animação; já viajou; já assistiu a milhares de programas televisivos; já abriu os olhos dentro de água; já subiu ao maior monte da sua aldeia; os seus olhos são receptores treinados e o seu cérebro é um decodificador exímio de informações visuais.

Para Helena Gonçalves (2009), *“sendo sempre uma interpretação subjectiva da obra, a ilustração não deve esgotar todos os significados do texto mas antes encaminhar, sugerir, provocar e deixar espaço à criatividade e imaginação do leitor.”*

As ilustrações de um livro infantil devem, acima de tudo, enriquecê-lo através de estímulos visuais inovadores e criativos, que dialoguem e superem o próprio conteúdo do texto e que deem liberdade interpretativa ao leitor. No que à aprendizagem da leitura diz respeito, uma boa ilustração transforma uma leitura entediante e arrastada, numa experiência aliciante e motivada. Com todas as possibilidades que os recursos plásticos e tecnológicos disponibilizam, o ilustrador é, igualmente, um contador de histórias.

MANCHA GRÁFICA

Segundo Helena Gonçalves (2009), *“a determinação da mancha gráfica inclui a definição dos espaços ocupados pelo texto e pelas imagens, os espaços vazios que equilibram a composição e o espaço dedicado às margens, tendo em conta a reserva e protecção de cada um dos elementos textuais da obra e, no caso das margens, também o manuseamento na leitura.”*

Uma mancha gráfica regular centra a atenção no conteúdo do texto, tornando a apresentação do novo texto (a cada dupla página) o mais previsível possível e transmitindo uma sensação de unidade e coesão entre as diferentes duplas páginas. Em relação às imagens do livro, que são sempre diferentes, uma mancha gráfica regular estabelece, à partida, quais os espaços que serão ocupados, aumentando a previsibilidade do conjunto e reduzindo o factor surpresa, que desviaria a atenção do conteúdo da publicação propriamente dito. É segundo estes princípios que se faz a paginação de grande parte das publicações editoriais.

Todavia, as histórias infantis para leitores principiantes não são extensas, têm pouco texto em cada página e servem-se da imagem para decorar as duplas páginas e comunicar. A importância da ilustração impõe como prioritário o diálogo entre texto e imagem, sendo preferível que este se estabeleça livremente, sem rigidez ou grelhas decididas *a priori*. Uma mancha gráfica variável (ou irregular) quebra a monotonia e capta constantemente a atenção da criança, imprimindo ritmo ao livro e motivação ao leitor. Admite-se, desta forma: que o texto se apresente em diferentes sítios, consoante a dupla página que integra e a ilustração que acompanha; que a ilustração preencha a totalidade da dupla página – se, por exemplo, um peixe acaba de ser engolido por um tubarão e se encontra agora no seu estômago – ou ocupe apenas uma pequena área. A disposição espacial dos diferentes elementos constituintes da dupla página deve relacionar-se directamente com o conteúdo da história descrita no texto ali colocado.

ALINHAMENTO DO TEXTO

Frequentemente considera-se que o texto alinhado à esquerda aumenta a rapidez de leitura em contínuo – leiturabilidade – porque, assegurando que as linhas começam todas no mesmo alinhamento, torna-se previsível o sítio em que começa a nova linha de texto aquando da leitura.

Assim, ao terminar uma linha de texto, o nosso olhar volta rapidamente ao início das linhas, escolhendo a linha que está imediatamente abaixo da que acabámos de ler.

Inserido numa mancha gráfica irregular, o alinhamento do texto em livros infantis – à esquerda, centrado ou à direita – é menos relevante que noutras publicações. Na verdade, os textos dirigidos a crianças em idade de aprendizagem da leitura gozam de algumas especificidades que relativizam a importância do tipo de alinhamento de texto.

Primeiramente, os blocos de texto apresentados às crianças são constituídos apenas por algumas frases (e normalmente curtas), pelo que, o problema da mudança de linha – questão central nesta discussão – é diminuto. Por outro lado, o ritmo de leitura de um aprendiz é de tal forma baixo que a mudança de linha não constitui, em nenhum caso (independentemente do tipo de alinhamento de texto), qualquer quebra de ritmo. Porque o corpo da letra é, por razões já debatidas, frequentemente grande, a entrelinha do texto é igualmente generosa, reduzindo ainda mais as hipóteses de confundir o início da linha seguinte. Na verdade, as especificidades do texto infantil e da leitura praticada pelas crianças fazem com que seja exagerada a designação de “leitura em contínuo”, para estes casos.

No entanto, outra razão aconselha a utilização de um alinhamento do texto à esquerda. Uma vez que a aprendizagem da leitura se faz a par da aprendizagem da escrita, importa atender ao facto de, no alfabeto grego e seus sucessores (como o alfabeto latino), a escrita se processar da esquerda para a direita, com o consequente alinhamento do texto à esquerda. Porque os textos apresentados às crianças são modelos influentes nas suas criações futuras, importa apresentar-lhes exemplos similares ao que se espera que elas façam (escrever da esquerda para a direita, com alinhamento à esquerda). Assim, à medida que os textos dos livros infantis deixam de ser apenas algumas frases e passam a constituir-se por blocos de texto, convém optar-se pelo alinhamento à esquerda.

A utilização de texto justificado (alinhado à esquerda e à direita, simultaneamente) implica a hifenização de palavras, por forma a garantir um espaçamento razoável e legível entre as letras e palavras do texto. Segundo as Metas Curriculares de Português praticadas actualmente, a hifenização (ou translineação) é lecionada a partir do 3.º ano do ensino básico, pelo que, a sua utilização em livros infantis para idades anteriores aos 8 anos de idade não é aconselhada.

FORMATO

O desenvolvimento de uma leitura autónoma implica que as ferramentas ao serviço desta aprendizagem sejam acessíveis para a criança, adaptando-se igualmente às suas características físicas. É importante que o formato (rectângular ou quadrado), o peso e o tamanho do livro sejam adequados às mãos pequenas e aos braços curtos das crianças, possibilitando a leitura confortável nos mais diferentes lugares: sobre uma mesa, na cama, no sofá ou durante uma viagem. O livro infantil não deve, portanto, ser muito grande ou de difícil manuseio. No entanto, no que toca à escolha de livros por parte do público infantil, o tamanho, definitivamente, conta. Num mercado tão competitivo, em que cada livro infantil tem a seu lado (numa biblioteca ou numa livraria) centenas de outros exemplares, a criança desta faixa etária é imediatamente atraída pelos grandes volumes. Não encaramos este aspecto como uma questão menor dentro das características facilitadoras da aprendizagem da leitura. Ignorando os aspetos meramente comerciais, reconhecemos que o tamanho generoso de um livro é factor de motivação e de entusiasmo extras e que poderá, desta forma, contribuir para uma leitura marcante e significativa.

CONCLUSÃO

A presente investigação pretendeu responder de uma forma rigorosa e honesta a uma questão muito concreta: Que aspectos devem ser acautelados pelo designer editorial, por forma a dotar o livro infantil (no âmbito das suas competências) de todas as características facilitadoras da aprendizagem da leitura em crianças? Subentende-se uma outra questão: Será que o design de livros infantis é pensado para dar resposta às necessidades concretas das crianças que estão a aprender a ler? Utilizando os atributos integradores do design, aproximaram-se duas temáticas normalmente afastadas – o livro infantil e a aprendizagem da leitura –, acrescentando às inúmeras escolhas e desafios que o designer de livros infantis enfrenta, a preocupação com os aspectos facilitadores desta aprendizagem. Não se trata, portanto, de um olhar atrevido sobre temáticas que desconhecemos, mas sim um exercício de aprendizagem que nos permite melhorar a atuação do design; parte-se da análise de um problema exterior ao design, teorizando-se depois sobre de que forma o design poderá responder ao problema.

Por forma a legitimar a questão inicial (e toda a investigação) tornou-se premente constatar, antes de mais, a importância das histórias infantis na aprendizagem da leitura. Verificámos que a relevância destas histórias ultrapassa largamente a componente lúdica. Ao ler histórias infantis: a criança experiencia um processo de aculturação complexo, interiorizando os valores, as crenças e os hábitos da sociedade que a aco-

lhe; desenvolve-se intelectual e emocionalmente, construindo uma personalidade forte e confiante, capaz de lidar autonomamente com os seus problemas e de encontrar um sentido para a vida; consciencializa-se do mundo que a rodeia ao ver representados, no texto, conceitos que nunca tinha pensado, aumentando também os seus conhecimentos em inúmeras temáticas (história, biologia, física, religião ou matemática); por último, apercebe-se da importância de saber ler, tornando a aprendizagem da leitura significativa e aliciante e percebendo que as letras, sílabas e palavras servem um objectivo válido – comunicar.

Ler implica reconhecer símbolos visuais específicos (letras ou palavras escritas) como referentes de sons ou palavras (faladas) que a criança conhece. Para que a leitura seja significativa não pode cingir-se à simples descodificação mecânica das letras, sílabas ou palavras; é necessário que a criança estabeleça uma relação directa entre o símbolo visual que leu e o que esse símbolo representa. Uma aprendizagem significativa deve, numa fase inicial, designar o mundo que a criança conhece, fazendo-a perceber que a escrita não é mais que uma representação diferente desse mesmo mundo e que decorre directamente dos sons da linguagem falada.

Perceber exactamente de que forma as crianças aprendem a ler permitir-nos-ia responder de forma directa às exigências do público infantil. No entanto, o processo de aprendizagem da leitura depende directamente do método de ensino utilizado, não nos sendo possível, de entre os inúmeros métodos existentes, escolher o mais conveniente (discussão cara à pedagogia). Ainda assim, o estudo comparativo e a recolha bibliográfica permitiu-nos perceber os argumentos que apoiam as duas abordagens principais – métodos sintéticos e métodos globais – e tornou-nos mais sensíveis às questões que se relacionam com esta aprendizagem.

Na resposta ao desafio inicial, assinalam-se dois aspectos principais a ter em conta no design de livros infantis (para crianças em aprendizagem da leitura): as questões directamente relacionadas com a tipografia e as questões motivacionais que conduzem a uma leitura prazerosa.

No tocante à tipografia utilizada – e tendo em conta a importância do reconhecimento inequívoco das letras apresentadas, para efetivar a leitura – concluímos a necessidade de promover uma constância formal entre as letras ensinadas na escola primária e as letras apresentadas nos livros infantis. Atendendo especialmente às variações nas letras “g” e “a”, a tipografia usada deverá: ser composta por formas simples, sem ador-

nos complexos e desnecessários; atender a uma unidade formal entre todos os caracteres, evitando o aparecimento sistemático de novas formas e estilos que atrasariam a leitura; permitir uma clara distinção entre as diferentes letras do alfabeto, para que a descodificação seja rápida e inequívoca; e ser semelhante à tipografia usada na aprendizagem do código escrito, promovendo uma constância formal.

Ainda no que respeita ao texto do livro infantil, o designer deverá atender que: o corpo da letra deve ser suficientemente grande para permitir uma leitura confortável a diferentes distâncias de leitura; é de evitar a utilização exclusiva de maiúsculas, que atrasam a descodificação por não possuírem ascendentes e descendentes; um só bloco de texto deve ter um único corpo de letra, deixando para os recursos próprios do código escrito (pontos de exclamação e adjectivos) a expressividade do texto; e o texto deve ser alinhado à esquerda, funcionando como modelo das futuras produções escritas da criança.

Relativamente às questões motivacionais, o design do livro infantil deve contribuir para a construção de um objecto aliciante e atractivo, que, através do formato, do posicionamento das imagens, da colocação do texto e do dinamismo da dupla página, promova uma leitura motivada e leve a criança a repetir a experiência da leitura.

Tratando-se de uma investigação teórica sobre uma temática de aplicação prática, as conclusões, mesmo que bem fundamentadas, não passam de hipóteses que carecem de confirmação. A aplicação das ideias descritas nesta investigação deve ser acompanhada de uma avaliação rigorosa das suas implicações na leitura protagonizada por crianças. A análise aqui explanada constitui apenas um ponto de partida para uma investigação mais profunda que, no final, poderá ou não obter resultados conclusivos. No que respeita ao trabalho desenvolvido, tentámos ser rigorosos e honestos durante todo o processo de investigação, baseando as nossas hipóteses em fontes bibliográficas credíveis e num sentido crítico que, acreditamos, ter sido vantajoso.

Para além das questões aqui discutidas, este trabalho sugere a necessidade de investigações que procurem debater as temáticas da tipografia didáctica em Portugal e da aplicação de tecnologias interactivas para o desenvolvimento de uma leitura autónoma.

BIBLIOGRAFIA

ABREU, Isaura; SEQUEIRA, Ana Pires; ESCOVAL, Ana – *Ideias e Histórias, Contributos para uma Educação Participada*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1990.

BACLET, Gérard *et alii* – *a pedagogia Freinet por aqueles que a praticam*. Lisboa: Moraes Editores, [s.d.]

BAPTISTA, Adriana; VIANA, Fernanda Leopoldina; BARBEIRO, Luís Filipe – *O Ensino da Escrita: dimensões gráficas e ortográficas*. Direcção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. Lisboa: 2011.

BETTELHEIM, Bruno – *Psicanálise dos Contos de Fadas*. Amadora: Bertrand Editora, 1985.

CARREGOSA, Márcia Cecília de Oliveira – *A Importância da Literatura Infantil para a Aprendizagem Significativa da Criança*. Revista Letrando, v. 1 jan./jun. 2012. PDF acessível em <http://revistas.ojs.es/index.php/letrando/article/view/v1a9/pdf> [consultado em 3 Junho de 2013]

CASTRO, Elisa – *Literatura Infantil e Ilustração: Imagens que falam*. Mestrado em Educação, Área de Especialização Tecnologia Educativa. Braga: 2004/2005. PDF acessível em <http://elisacarvalho.no.sapo.pt/pdf/Trabalho%2oimagem%2oElisa%2oCastro.pdf> [consultado em 13 de Agosto de 2013]

COMENIUS, John Amos - *The Orbis Pictus*. [s.l.]: C. W. BARDEEN, 1887. [1658] PDF acessível em <http://ia700202.us.archive.org/3/items/orbispictusofjohoocomeiala/orbispictusofjohoocomeiala.pdf> [consultado em 15 de Agosto de 2013]

DIAS, José Maria Teixeira – *Castilho – Leitura Repentina, método original?* Arquipélago, História, 2ª série, IV – N.º 2. 2000. PDF acessível em https://repositorio.uac.pt/bitstream/10400.3/319/1/Jose_Teixeira_Dias_p465-479.pdf [consultado em 9 de Agosto de 2013]

FERNANDES, Gonçalo – *João de Barros (1496-1562?), um pedagogo precursor de Iohannis Amos Comenius (1592-1670)*. Caminos Actuales de la Historiografía Lingüística, Actas del V Congreso Internacional de la Sociedad Española de Historiografía Lingüística. 2006. PDF acessível em <http://dlac.utad.pt/13.%20Jo%E3%2ode%20Barros.pdf> [consultado em 16 de Agosto de 2013]

FONTAIN, Jean de La; CIAREI, Martin (coord.). *Fábulas*. São Paulo: Editora Martin Claret, 2005.

FREINET, Celestin – *O Método Natural III, a aprendizagem da escrita*. Lisboa: Editorial Estampa, 1977.

GOMES, Carla Milene – *Literatura Infantil: Construção da Leitura e da Escrita*. Pedagogia ao Pé da Letra. 2013 – PDF acessível em <http://www.pedagogiaaopedaletra.com.br/posts/literatura-infantil-construcao-da-leitura-e-da-escrita/> [consultado em 20 de Agosto de 2013]

GONÇALVES, Helena Teresa Castro – *Design Editorial no Livro Infantil*. Universidade Católica Portuguesa, curso de Pós-Graduação em Livro Infantil, Perspectivas e Trajectórias do Livro Infantil. Lisboa: 30 de Março de 2009 – PDF acessível em www.academia.edu/Documents/in/Editorial_Design [consultado em 16 de Julho de 2013]

HEITLINGER, Paulo – *Escolar, uma fonte contemporânea para aprender a escrever e ler*. Caderno de Tipografia e Design, n.º 14, Março de 2009 – PDF acessível em <http://portal das artes graficas.com/ficheiros/ct14.pdf> [consultado em 8 de Agosto de 2013]

HOLT, John – *Como Aprendem as Crianças*. Lisboa: Editorial Presença, 2001.

KLEIN, Ângela Inês; BULLA, Julieane Pohlmann – *Eye-Tracking e a Linguística: Aplicações e Interfaces*. Letrônica, v. 3, n. 2, p. 235-249. 2010. PDF acessível em <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/letronica/article/viewFile/7606/6255> [consultado em 9 de Julho de 2013]

LOURENÇO, Daniel – *Aspectos Tipográficos: caracteres infantis, o estilo caligráfico das letras e os espaçamentos*. Universidade Federal do Paraná, 9.º Congresso Brasileiro de Pesquisa e Desenvolvimento em Design. PDF acessível em <http://blogs.anhembibooks.com/congressodesign/anais/artigos/69440.pdf> [consultado em 7 de Agosto de 2013]

MARQUES, Ramiro – *Ensinar a Ler, Aprender a Ler*. 9.ª Edição. Lisboa: Texto Editores, 2007.

MATSUNAGA, Célia – *Eyetracking: interação baseada nos olhos*. Programa de Pós-Graduação em Arte, Instituto de Artes, Universidade de Brasília. PDF acessível em http://www.academia.edu/2143174/Eyetracking_interacao_baseada_nos_olhos [consultado a 10 Julho 2013]

MELO, Paula; COSTA, Marisa – *A Grande Aventura, Língua Portuguesa, 1.º ano*. Lisboa: Texto Editores, 2011.

ROCHA, Alberta; LAGO, Carla do; LINHARES, Manuel – *Língua Portuguesa, Clube dos Cinco, 1.º ano*. Lisboa: Texto Editores, 2009.

ROCHA, Natércia – *Breve História da Literatura para crianças em Portugal*. Instituto de Cultura e Língua Portuguesa, Ministério da Educação. Lisboa: Divisão de Publicações, 1992.

ROSINHA, Maria da Luz; SANTOS, David; SANTOS, Luísa Duarte; COTRIM, João Paulo – *Ilustração e Literatura Neo-Realista*. Museu do Neo-Realismo, Vila Franca de Xira, 2008.

SANTOS, Polyana Fernandes Pereira dos; OLIVEIRA, Marco Aurélio Gomes de – *A Literatura Infantil na Educação Infantil*. Araguaína: Revista Científica do ITPAC, 2012

SIMÕES, Manuel Breda – *Função Formativa das Literaturas Infantil e Juvenil*. [s.l.] Edição do Fundo de Apoio aos Organismos Juvenis, 1978.

SIMÕES, Vera Lucia Blanc – *Histórias Infantis e Aquisição de Escrita*. São Paulo: 2000 – PDF acessível em http://www.seade.gov.br/produtos/spp/v14n01/v14n01_03.pdf [consultado em 23 de Julho de 2013]

STAIGER, Ralph C. *et alii* – *O Ensino da Leitura I*. [s.l.] Editorial Estampa, Lda., 1976.

STAIGER, Ralph C. *et alii* – *O Ensino da Leitura II*. [s.l.] Editorial Estampa, Lda., 1976.

TAVARES, Juliana de Tavares Frederico – *A Importância da Literatura Infantil na Educação de Infância*. Universidade de Cabo Verde, Departamento de Ciências Sociais e Humanas, Licenciatura em Educação de Infância. Praia: 2010 – PDF acessível em <http://portaldoconhecimento.gov.cv/bitstream/10961/2131/1/monografia.pdf> [consultado em 25 de Agosto de 2013]

TEIXEIRA, Lúcia Helena Fidalgo Quintino – *Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Instituto Politécnico de Bragança, mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Bragança: 2012 – PDF acessível em https://bibliotecadigital.ipb.pt/bitstream/10198/7626/1/Relatório%20Lúcia_final.pdf [consultado em 23 de Agosto de 2013]

